

371  
1052

371  
Т-35  
русс. аз.  
75404

30

А. Терешкевичъ.

№ 75404.

СА  
КС

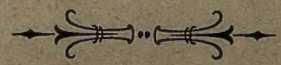
# НАТУРАЛЬНЫЙ

ЗВУКОВОЙ МЕТОДЪ.

ДИДАКТИЧЕСКІЯ ЗАМѢТКИ ДЛЯ ПРЕПОДАЮЩИХЪ.

Къ азбукѣ: „Ключъ русской грамоты“.


Handwritten signature or initials.



Цѣна 30 коп.

МОСКВА.  
Типо-литографія Н. И. Гросманъ и Т. А. Вендельштейнъ, Маросейка,  
Малый Златоустовскій пер., домъ Хвощинскаго.  
1908.





75404

Типо

671  
052

372

Т. 35  
рус. яз.  
75404

ИЗДАНО  
1908 г.

80



9

А. Терешкевичъ.

ПРОВЕРЕНО  
1929 г.

Ин. №

75404

1918

# НАТУРАЛЬНЫЙ

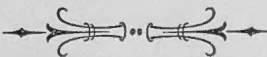
1953

## ЗВУКОВОЙ МЕТОДЪ.

ДИДАКТИЧЕСКІЯ ЗАМѢТКИ ДЛЯ ПРЕПОДАЮЩИХЪ.

Къ азбукѣ: „Ключъ русской грамоты“.

ПРОВЕРЕНО  
1936 г.



МОСКВА.

Типо-литографія Н. И. Гросманъ и Г. А. Вендельштейнъ. Маросейка,  
Малый Златоустъ кій пер., домъ Хвошинскаго.  
1908.

271  
1052

1941



## Замѣтки для преподающихъ.

### ВВЕДЕНІЕ.

Когда вы войдете въ классъ, наполненный пришедшими въ первый разъ въ школу неграмотными новичками, которыхъ вамъ предстоитъ обучать читать и писать, то вы слѣдуете большую ошибку, если сейчасъ приметесь за это дѣло; такъ говоритъ азбука педагогики. И съ этимъ все согласны.

Первый день  
занятій  
въ школѣ.

Маленькія дѣти, наполняющія вашъ классъ, только что покинули родную семью и впервые очутились въ чуждой и незнакомой имъ обстановкѣ. Состояніе ихъ духа, хотя и не лишено любопытства, но подавленное, замкнутое. Окружающая обстановка и среда поражаютъ ихъ своей новизной и неизвѣстностью. Многія изъ нихъ проникнуты робостью въ ожиданіи предстоящихъ событій; нѣкоторые, подъ вліяніемъ запугивающихъ разсказовъ дома, пришли со страхомъ; возможны и такія, которыя пришли со слезами. Этихъ дѣтей нужно прежде всего ободрить и успокоить. Нужно вызвать у нихъ то душевное равновѣсіе, которое дало-бы имъ возможность спокойно и съ участіемъ относиться ко всему, что будетъ совершаться передъ ихъ глазами. Конечно, сразу достигнуть этого невозможно. Но при вашемъ добромъ желаніи и расположеніи къ дѣтямъ достигается это всетаки очень скоро: дѣтская натура чутка и довѣрчива въ высшей степени.

Наилучшими, сближающими васъ съ дѣтьми разговорами, безъ сомнѣнія, будутъ разговоры о предметахъ для нихъ близкихъ и любимыхъ, т.-е. о всѣхъ сторонахъ ихъ домашней, повседневной жизни. Эти разговоры, являясь для дѣтей вполне доступными и интересными, легко выведутъ ихъ изъ подавляющаго состоянія замкнутости и отчужденности, а вамъ дадутъ возможность до нѣкоторой степени усвоить тѣ условія, въ которыхъ живетъ каждый изъ нихъ. На этой почвѣ завяжется ваше первое знакомство и взаимное сближеніе. Вы проникнете въ среду каждаго изъ нихъ, вы узнаете, кѣмъ окруженъ онъ въ семьѣ, подмѣтите задатки и склонности нѣкоторыхъ изъ нихъ; а дѣти увидятъ, что вы не чужды того, что такъ близко ихъ касается, и что для нихъ дороже всего.

Чѣмъ проще и естественнѣе вы поведете эту бесѣду, тѣмъ большаго вы достигнете. Во всякомъ случаѣ вашъ разговоръ не долженъ имѣть однообразно-методическаго характера вродѣ обращаемыхъ къ каждому, повторяющихся вопросовъ: какъ тебя зовутъ, чѣмъ занимается твой отецъ, а есть у тебя братья и сестры, не бывалъ ли ты въ деревнѣ (въ городѣ), какъ зовутъ вашу собаку? и т. п. Каждый изъ этихъ вопросовъ можетъ быть вполне умѣстнымъ, но только будучи обращаемъ то къ одному, то къ другому ребенку и сопутствуемый затѣмъ новыми, вытекающими изъ него вопросами.

Въ такой бесѣдѣ пройдетъ первый день пребыванія дѣтей въ школѣ, который естественно будетъ закончить приглашеніемъ, чтобы они на завтра не опаздывали въ школу и, придя въ классъ, сядились каждый на то-же мѣсто, на которомъ были посажены сегодня.

Второй день  
занятій  
въ школѣ.

Не будетъ ничего удивительнаго, если въ второй день занятій начнете ознакомленіемъ дѣтей съ нѣкоторыми элементарными правилами школьнаго порядка. Напримѣръ, если вы скажете, что при входѣ старшихъ въ классъ дѣти должны встать и затѣмъ садиться по приглашенію, или, что желающій что нибудь сказать или спросить долженъ заявить о своемъ желаніи поднятіемъ руки и за-

тѣмъ ожидать, пока его спросятъ, но не кричать всѣмъ вмѣстѣ, и т. п.

Затѣмъ наилучшимъ занятіемъ для второго дня будетъ чтеніе дѣтямъ какого нибудь подходящаго разсказа. Необходимо только, чтобы это была очень интересная для нихъ вещь, притомъ изложенная совершенно простымъ, вполне доступнымъ для дѣтей этого возраста языкомъ; въ то же время она должна быть не особенно длинна, приблизительно на часъ чтенія. Къ сожалѣнію дѣтская литература для этого возраста и до сихъ поръ еще очень бѣдна, и для преподавателя малоопытнаго подобрать такой разсказъ не особенно легко \*).

Послѣ чтенія необходима, конечно, бесѣда, какъ для того, чтобы дѣти могли обнаружить свое впечатлѣніе отъ прочитаннаго, такъ и для того, чтобы вызвать ихъ на активное участіе въ классномъ занятіи.

Послѣдующимъ занятіемъ естественно будетъ ознакомленіе дѣтей съ тѣми находящимися въ классѣ предметами, которые имъ не знакомы: картины, счеты, классная доска и проч. Разъ придется коснуться того обстоятельства, что классная доска служить для письма, умѣстно будетъ сказать дѣтямъ и о томъ, что имъ придется еще писать и на тетрадкахъ, а потому они должны приходить въ классъ съ чисто вымытыми руками, чтобы не пачкать бумаги, и тетрадки оставались чистыми. Если вы при этомъ разъясните дѣтямъ, что очень важно содержать свое тѣло въ чистотѣ еще и потому, что отъ нечистоты заводятся раз-

---

\*) Считаю возможнымъ указать на слѣдующія книжки:  
Востромъ.—Подружка.

Л. Н. Толстой.—Четвертая русская книга для чтенія.—Кавказскій плѣнникъ.

Н. В. Тулуновъ.—Родныя сказки.

„Библіотека сказокъ, собранныхъ бр. Гриммъ“.—Книжка I.

Чистяковой.—Приключенія бѣлки Бобочки.

Встрѣчающіяся въ этой послѣдней книжкѣ нѣсколько тяжелыя для маленькихъ дѣтей обороты рѣчи, учитель всегда имѣетъ возможность передать своими словами.

ныя болѣзни, то это только усилить значеніе вашего совѣта. II на слѣдующіе дни вамъ придется только наблюдать за тѣмъ, насколько дѣти выполняютъ вашъ необходимый совѣтъ.

Чтобы покончить съ разговоромъ о рукахъ, вамъ необходимо будетъ вслѣдъ за этимъ убѣдиться, всѣ ли дѣти умѣютъ отличать правую руку отъ лѣвой; и если окажется, что не всѣ, то необходимо будетъ тутъ же достигнуть яснаго сознанія каждымъ, гдѣ правая, и гдѣ лѣвая рука.

На этомъ приблизительно закончится второй день занятій.



### О звуковыхъ занятіяхъ и чтеніи.

При умѣломъ и любовномъ веденіи дѣла дѣти за два предшествующіе дня настолько осваиваются со школой и всей классной обстановкой, что представляется вполне возможнымъ приступить уже на третій день къ занятіямъ, прямо ведущимъ къ началу чтенія и письма.

И откладывать съ этимъ началомъ нѣтъ никакого основанія.

Дѣло въ томъ, что дѣти идутъ въ школу съ яснымъ сознаніемъ цѣли. Каждый изъ нихъ знаетъ, что онъ пришелъ учиться грамотѣ, учиться читать и писать. И они ждутъ этого ученія больше всего. Изъ этого ожиданія у нихъ, конечно, вытекаетъ множество попутныхъ вопросовъ, которые увеличиваютъ ихъ пытливое настроеніе; но всѣ эти вопросы неразрывно связаны съ основнымъ и единственнымъ вопросомъ, обусловливаемымъ школой: какъ это учатся читать и писать?

И этимъ настроеніемъ нужно пользоваться, не расхолаживая и не ослабляя его, не давая ему угаснуть. Помните, что въ дѣтскомъ возрастѣ всѣ напряженія кратковременны и скоропреходящи; не будучи использованы, они очень быстро смѣняются равнодушіемъ, или направляются въ другую сторону. Поэтому я не считаю правильнымъ тотъ взглядъ, что первое время занятій съ дѣтьми въ школѣ лучше всего посвящать предметнымъ урокамъ, какъ бы подготавливая ихъ къ принятію грамоты, взглядъ, нужно сказать, не оставленный и до сего времени нѣкоторыми педагогами.

Итакъ, оставляя всякія предметныя бесѣды въ сторонѣ,

оставляя до того времени, когда дѣти сами въ состояніи будутъ прочесть названія предметовъ и, когда такіа бесѣды будутъ гораздо болѣе умѣстными, переходимъ прямо къ упражненіямъ, ведущимъ къ познанію процессовъ чтенія и письма.

Но прежде чѣмъ излагать характеръ и систему этихъ подготовительныхъ упражненій необходимо обсудить самую методу обученія чтенію и письму.

Единственнымъ цѣлесообразнымъ методомъ обученія грамотѣ считается у насъ въ настоящее время методъ звуковой, и притомъ такъ называемый *аналитико-синтетическій*, или иначе методъ письма чтенія, при которомъ чтеніе и письмо идутъ не только совмѣстно, но и параллельно, т.-е. одинаковыя буквы проходятся одновременно и въ письмѣ и въ чтеніи, причемъ одно какъ бы разъясняетъ и дополняетъ другое. Главнымъ преимуществомъ этого метода принято считать то, что дѣти, слѣдуя ему, научаются сознательно сливать звуки въ слоги и слова. Посмотримъ, такъ ли это.

Не буду въ подробностяхъ излагать общеизвѣстныхъ приѣмовъ пользованія этимъ методомъ. Достаточно сказать, что сущность его заключается въ томъ, что дѣтей нужно привести къ сознанію, что наша рѣчь разлагается на слова, а слова на слоги и звуки, и затѣмъ изъ этого сознанія должно образоваться само собой умѣніе сливать звуки въ слоги и слова. Считается неоспоримымъ, что если ученикъ сумѣетъ разложить слово на звуки (анализъ), то это дастъ ему ключъ къ обратной работѣ, къ сліянію изъ тѣхъ же звуковъ цѣлаго слова (синтезъ). Такимъ образомъ подготовительныя упражненія къ письму—чтенію состоятъ въ приученіи учениковъ разбивать нашу рѣчь на слова, и затѣмъ слова на слоги и звуки, для чего дѣлается подборъ самыхъ простыхъ, вполнѣ соответствующихъ цѣли, предложеній и словъ.

Такъ говоритъ теорія и общеизвѣстныя методическія руководства къ обученію чтенію и письму. Но далеко не такъ просто обстоитъ дѣло на практикѣ.

Единственно, что при этомъ методѣ не вызываетъ затрудненій, это—раздѣленіе рѣчи на слова. Но это и по-

нятно. То, что наша рѣчь состоитъ изъ отдѣльныхъ словъ, дѣтямъ давно уже извѣстно; это понятіе они приносятъ въ школу уже готовымъ въ своемъ сознаніи. Каждый изъ нихъ слышалъ не одинъ разъ дома фразы вродѣ:—Что же ты молчишь, скажи хоть одно то *слово*; или:—Экій упрямый, *слова* одного отъ него не добьешься; или:—Иѣтъ, ты подумай, какое ты *слово* сказалъ, и т. п. Словомъ, каждый пришедшій въ школу ребенокъ отлично понимаетъ, что когда онъ говоритъ, то произноситъ отдѣльныя или разныя слова. Въ самомъ дѣлѣ, попробуйте предложить любому новичку, чтобы онъ сказалъ вамъ только одно слово, и онъ безошибочно это сдѣлаетъ; а если онъ умѣетъ считать, то онъ по вашему требованію скажетъ и два слова. Такъ обстоитъ дѣло съ разложеніемъ нашей рѣчи на слова. Оно дѣтямъ уже знакомо, и говорить объ немъ не приходится.

Въ совершенно иномъ положеніи стоитъ дѣло раздѣленія словъ на слоги. Какъ пріемъ искусственный и въ громадномъ большинствѣ дѣтямъ не знакомый, онъ требуетъ уже спеціальнаго изученія, т. е. болѣе или менѣе продолжительной классной работы. Необходимо разобрать съ дѣтьми рядъ вполнѣ доступныхъ, простѣйшихъ словъ, раздѣленіе которыхъ на слоги не вызывало бы никакихъ затрудненій, или иначе, не допускало бы возможности двоякаго раздѣленія. Напр. слово „картошка“ не можетъ быть предложено, такъ какъ дѣти могутъ раздѣлить его неправильно: ка-рто-шка, кар-то-шка, и вы лишены возможности имъ объяснить, въ чемъ состоитъ неправильность и какъ ея избѣжать; дѣлать-же простыя поправки будетъ уже погрѣшностью противъ сознательности; очевидно, слова могутъ быть предложены только такія, которыя предупреждали-бы возможность ошибки: ру-ка, бу-ма-га. Предлагая подобныя слова, вы должны въ концѣ концовъ убѣдиться, что каждый изъ учениковъ усвоилъ сущность предложенной работы; и если классъ достаточно многочисленный, что по большей части и бываетъ, то только для того, чтобы испытать каждого, вамъ придется уже затратить довольно много времени; и это въ лучшемъ случаѣ; но изъ общей массы учениковъ всегда могутъ



оказаться два-три, которые не сразу усвоятъ требуемое разложеніе на слоги, тогда дѣло нѣсколько затянется.

Однако, сколько-бы времени вы на эту работу ни потратили, все-таки въ концѣ концовъ вы оставляете ее незаконченной; въ будущемъ вамъ предстоитъ весь этотъ вопросъ о дѣленіи словъ на слоги еще разъ основательно переработать, чтобы сдѣлать соответствующіе выводы, которые въ настоящей стадіи обученія не могутъ быть сдѣланы, такъ какъ дѣти не имѣютъ еще никакого представленія о гласныхъ буквахъ.

Но хуже всего то, что дѣти остаются въ какомъ-то недоумѣніи. Занимались долго, цѣлый часъ занимались, говорили: ла-па, ры-ба, ка-ша, ру-ба-ха, ку-ри-ца и т. д. и т. д., а затѣмъ все это продѣлывали, такъ и остается невыясненнымъ. Дѣти видятъ только, что слово можно сказать заразъ, а можно сказать и по складамъ.

Я, съ своей стороны, считаю эту работу, на первой ступени обученія, излишней.

Ужъ если необходимо начинать дѣло обученія чтенію и письму съ разложенія слоговъ (какъ частей слова) на буквы, то не проще-ли брать для этого односложныя слова; тѣмъ болѣе, что у насъ въ русскомъ языкѣ подборъ такихъ словъ можетъ быть вполне достаточенъ для начальныхъ уроковъ: усъ, умъ, онъ, но, на, му, мы, та, и т. п. Тогда необходимость дѣленія словъ на слоги сама собою отпадаетъ.

Но вотъ вамъ предстоитъ самое трудное и самое важное: раздѣленіе слоговъ на звуки и затѣмъ сліяніе этихъ звуковъ. Приемы общезвѣстны. Положимъ, вы взяли для разложенія междометіе: *му*. Вамъ удалось наконецъ довести дѣтей до сознанія, что слово *му* состоитъ изъ двухъ звуковъ: *м* и *у*. Анализъ конченъ. Вы называете звукъ *м*, потомъ *у* и спрашиваете, какое должно получиться слово. По теоріи послѣ анализа синтезъ не представляетъ затрудненія и дѣти безошибочно должны сказать: *му*. Но практика готовитъ вамъ неожиданность. Нѣкоторые изъ дѣтей не знаютъ, какъ имъ быть; эти ничего не произносятъ и молчатъ; громаднѣйшее-же большинство повторяетъ каждый звукъ въ отдѣльности, не сливая ихъ;

они пастойчиво повторяютъ: *м. у., м. у.*, но никакъ не могутъ произнести *му*; вы говорите имъ: „скорѣй, скорѣй“, ожидая, что при быстрой смѣнѣ звуковъ сліяніе наступитъ само собой; дѣти бьются изо всѣхъ силъ, учащаютъ отдѣльно произносимыя звуки и въ результатѣ только твердятъ съ поразительной быстротой: *м. у., м. у.*

Если вы обратитесь теперь къ способу, рекомендуемому методиками, какъ облегчающему дѣтямъ эту трудную задачу, то и тогда результатъ будетъ не лучше.

Методики совѣтуютъ, чтобы дѣти произносили каждый звукъ не коротко и быстро, а длительно, т. е. протягивали первый звукъ и потомъ быстро къ нему прибавляли второй; предполагается, что въ этомъ случаѣ сліяніе должно наступить само собой. Но въ результатѣ такого произношенія у дѣтей получается: *ммм. у.*, и опять такъ не *му*.

Обыкновенно только 2 — 3 ученика изъ всего класса бываютъ въ состояніи произнести правильно *му*. Вы ихъ одобряете, и весь классъ моментально запоминаетъ, что звуки *м.* и *у.*, сказанные заразъ, въ произношеніи даютъ *му*; послѣ этого ошибки въ сліяніи этихъ двухъ звуковъ уже не бываетъ, и на вашъ вопросъ, какое слово получится, если заразъ произнести звуки *м.* и *у.*, каждый ученикъ правильно отвѣчаетъ: *му*. Итакъ послѣ мучительной и повидимому безплодной работы цѣль кажется достигнутой, вамъ остается радоваться.

Но радоваться не приходится. На повѣрку оказывается, что тѣ 2—3 ученика, которые отвѣтили правильно, уже дома умѣли немножко читать; или-же который нибудь изъ нихъ побойчѣе отвѣтилъ наугадъ, назвавши то слово, которое вы только что передъ этимъ нѣсколько разъ повторяли, когда разлагали его на звуки. Словомъ вы убѣждаетесь, что анализъ слова не привелъ дѣтей къ сознательности при произношеніи этого слова, не далъ знанія, а вѣрный отвѣтъ есть простая случайность. Дѣйствительно, стоитъ только вамъ замѣнить слово другимъ, положимъ словомъ: *но*, и опять начинается сизифова работа. Если вы оставите теперь въ покоѣ тѣхъ 2-хъ — 3-хъ учениковъ, которые дали вамъ вѣрный отвѣтъ, то, при

всемъ вашему терпѣнію, вы врядъ-ли добьетесь отъ всего класса другого отвѣта, кромѣ *н. о., н. о.*; и въ концѣ концовъ вамъ придется такъ или иначе подсказать ученикамъ правильный отвѣтъ: *но*. А когда вы это сдѣлаете, классъ опять сразу запомнитъ новое сліяніе, и на вашъ вопросъ, какое слово получится, если заразъ произнести сперва звукъ *н*, а потомъ *о*, безошибочно будетъ говорить: *но*.

Такимъ образомъ въ результатѣ оказывается, что при сліяніи звуковъ учениками будетъ руководить не сознательность, а память. II преимущества звукового метода передъ буквослагательнымъ на этой ступени обученія сводятся только къ тому, что слоги естественнѣе вытекаютъ изъ данныхъ звуковъ и легче запоминаются, такъ какъ нѣтъ никакихъ вводныхъ, сопутствующихъ гласныхъ: *м. у.* будетъ *му*, но не *эмъ у.* будетъ *му*. Преимущество настолько несущественное, что послужило для Л. Н. Толстого поводомъ не давать звуковому методу никакого предпочтенія передъ буквослагательнымъ. Какъ бы то ни было, но вы убѣдитесь, что аналитико-синтетическая метода преподаванія по звуковому способу не можетъ научить дѣтей сознательному сліянію звуковъ при чтеніи. Очевидно она страдаетъ какимъ-то недостаткомъ и не оправдываетъ своего назначенія. Этого недостатка не отрицаютъ даже поборники и апологеты разбираемаго метода, хотя они въ то-же время и одухотворены стремленіемъ по возможности его замаскировать и свести какъ-бы на нѣтъ.

Такъ Д. Тихомировъ въ своемъ руководствѣ для учащихся по Букварю говоритъ: „Трудно постигается учениками тайна \*) чтенія, потому что никто и ничто не открываетъ ученикамъ этой тайны, и они сами безъ всякой помощи, при самыхъ невыгодныхъ условіяхъ, должны дойти до открытія этой тайны. Разъ эта тайна открыта, — трудности нѣтъ. Въ чемъ-же эта тайна? какъ открыть ее ребенку? Тайна въ искусствѣ сліянія звуковъ (при чтеніи); трудность въ томъ, что ребенокъ никакъ не можетъ

---

\*) Курсивъ подлинника.



сразу понять, — что значить сказать два звука *вмѣстѣ*, сразу; не имѣетъ основаній опредѣлить сумму по даннымъ слагаемымъ. Трудность эту думаютъ преодолѣть или наглядно, — показывая карточки буквъ, сдвигая эти карточки приближая ихъ одну къ другой; или-же совѣтуютъ ученику тянуть по выставленнымъ буквамъ одинъ звукъ, потомъ быстро присоединить къ нему другой. Но всѣ эти приемы, какъ извѣстно, на первое время мало помогаютъ дѣлу и почти всегда учителю приходится самому на первый разъ сливать звуки“.

Однако послѣ этого, повидимому вѣрнаго разсужденія, освѣщающаго безпомощность методики, Д. Тихомировъ совершенно неожиданно добавляетъ: „*Тайна сліянія* перестаетъ быть тайной для того, кто постигъ тайну разложенія; а эту послѣднюю тайну безъ особыхъ усилій открываетъ памъ нашъ *слухъ*. Научите ученика разлагать слова на звуки (писать), и тогда сливать звуки (читать) онъ и самъ научится“. Очевидно, сторонники этого метода, исходя изъ твердаго убѣжденія, что логически такъ должно было бы быть, стараются внушить и себѣ и другимъ, что такъ на самомъ дѣлѣ и есть, хотя на самомъ дѣлѣ этого-то вовсе не наблюдается. Иначе къ чему были бы всѣ эти разсужденія о *тайнѣ* сліянія, если бы она такъ просто открывалась разложеніемъ. Чтонибудь изъ двухъ: или приемъ разложенія даннаго слова на звуки приводитъ къ умѣнію сливать эти звуки въ слово, и тогда нѣтъ никакой *тайны* сліянія; или-же *тайна* сліянія существуетъ, и приемъ разложенія ея не открываетъ. Несомнѣнно, что фактическая достовѣрность остается на сторонѣ второго предположенія, какъ мы въ томъ могли убѣдиться изъ вышеприведеннаго опыта со словомъ *му*.

Въ чемъ же состоитъ разгадка этого кажущагося логическаго противорѣчія, этого поистинѣ заколдованнаго круга? Логически анализъ долженъ указывать вѣрный путь къ синтезу, и въ то-же время въ дѣлѣ обученія грамотѣ эта истина является недостовѣрною, не даетъ положительныхъ результатовъ: анализъ ничему не научаетъ. Остается признать одно, что теоретиками аналитико-синтетическаго звуковаго метода въ практическомъ

примѣненіи этого, казалось бы, правильнаго метода, допускается какая нибудь важная ошибка.

Дѣйствительно, такая ошибка налицо. Оказывается, что анализъ производится не надъ тѣмъ неизвѣстнымъ, къ которому желаютъ придти путемъ синтеза. Берутъ двѣ разнородныя величины и анализируютъ одну, для того чтобы уразумѣть другую, совершенно отъ нея отличную. Что-же удивительнаго, что эта другая не открывается, будучи облечена для наблюдателей тайной.

Хотятъ научить ребенка произношенію слова по даннымъ звукамъ, и для этого анализируютъ самое слово, его, если можно такъ выразиться, природу: изъ какихъ звуковъ оно состоитъ. Это тоже самое, какъ если бы садоводъ, вздумавши научить ребенка выращивать какое нибудь растеніе, сталъ производить съ нимъ анализъ самаго растенія. Испо, что въ результатѣ ребенокъ понялъ бы только одно, что это растеніе состоитъ изъ корней, стебля, листьевъ, цвѣтка и пр., и въ какой послѣдовательности располагаются у него всѣ эти составныя части; но онъ никакъ не могъ бы понять, что нужно сдѣлать для того, чтобы вырастить это растеніе. Ни того, что нужно посѣять зерно и какъ его сѣять, ни того, что зерно нужно поливать, ни того, какъ ухаживать за взшедшимъ растеньицемъ, онъ не могъ бы понять, произведя анализъ самаго растенія. Словомъ, онъ не могъ бы воспроизвести требуемое растеніе. Точно такъ-же ребенокъ не можетъ воспроизвести т. е. сказать или произнести даннаго слова послѣ того, какъ онъ изучилъ изъ какихъ звуковъ оно состоитъ и въ какой послѣдовательности эти звуки одинъ за другимъ слѣдуютъ.

Для того, чтобы ребенокъ могъ произнести слово по даннымъ звукамъ, можетъ быть только одинъ безспорный звуковой способъ, это произвести съ нимъ анализъ произношенія требуемаго слова (а не самаго слова). При чтеніи недостаточно, если ребенокъ знаетъ только изъ какихъ звуковъ состоитъ данное слово, необходимо, чтобы онъ зналъ еще въ чемъ заключается техника произношенія звуковъ для образованія слова. Только тогда для

него не будетъ существовать никакой тайны и только тогда онъ безошибочно и сознательно будетъ произносить всякое требуемое слово.

Такимъ образомъ, если мы обратимся къ вышеприведенному опыту со словомъ *му*, то намъ придется прежде всего обратить вниманіе дѣтей на то, что мы дѣлаемъ, когда произносимъ это слово, т. е. на наши органы рѣчи. Наблюдая за тѣмъ, какъ вы произносите слово *му*, дѣти сразу подмѣчаютъ, что вы сперва сжимаете свои губы, затѣмъ дѣлаете ихъ трубочкой; вы поясните, что когда вы сжимаете губы и подаете голосъ, то слышится звукъ *м*, заставляете дѣтей это продѣлать; затѣмъ указываете, что когда мы дѣлаемъ губы трубочкой и подаемъ голосъ, то слышится звукъ *у*; наконецъ вы объясните, что для того, чтобы изъ этихъ двухъ звуковъ при произношеніи получилось слово, необходима одна сноровка; и это особенно важно, иначе слово не получится; сноровка эта заключается въ томъ, чтобы свои органы рѣчи перемѣстить изъ одного положенія въ другое такъ быстро, чтобы только одинъ разъ пришлось раскрыть ротъ и только одинъ разъ подать голосъ; только тогда изъ двухъ разныхъ звуковъ получается одно слово, и звуки какъ бы сливаются. Вы еще разъ заставляете дѣтей наблюдать за вашими губами и произносите слово *му*, но только на этотъ разъ инымъ способомъ, т. е. при произношеніи вы не подаете голоса; дѣти видятъ по вашимъ губамъ способъ произношенія слова, но звуковъ не слышатъ. Такимъ образомъ они познаютъ тайну сліянія не слухомъ, какъ это предполагаютъ сторонники аналитико-синтетическаго звуковаго метода, а умомъ и зрѣніемъ; въ дальнейшемъ только умомъ, такъ какъ нѣкоторые органы рѣчи у насъ скрыты. Теперь вамъ остается только предложить имъ произнести самимъ по указанному способу сперва звукъ *м*, потомъ звукъ *у* и посмотреть, какое получится слово. Въ этомъ случаѣ ошибки и затрудненія не бываетъ, и любой ученикъ произноситъ правильно слово *му*. Но можетъ быть это случайность. Тогда, чтобы убѣдиться въ пріобрѣтенномъ учениками знаніи, вы даете другіе звуки, объясняя способъ ихъ произношенія. Вы



заставляете учениковъ произносить каждый изъ этихъ звуковъ въ отдѣльности; положимъ, это будетъ звуки *а* и *и*; затѣмъ вы предлагаете ученикамъ произнести сперва звукъ *и*, потомъ звукъ *а* такъ, чтобы образовалось одно слово; вы показываете имъ нѣмымъ способомъ, какъ это сдѣлать \*); и ученики произносятъ вслухъ, безъ всякаго затрудненія слово *на*; нѣкоторые при этомъ дѣлаютъ маленькую гримасу, морщатъ носъ при произнесеніи звука *и* (носовой звукъ), но этотъ недостатокъ очень быстро отпадаетъ; съ другой стороны онъ ясно указываетъ, что все вниманіе дѣтей при произношеніи словъ сосредоточено на органахъ рѣчи: они стараются привести ихъ въ извѣстное состояніе и дѣлаютъ даже излишнее, чего въ другихъ случаяхъ, когда они говорятъ безсознательно, они не дѣлаютъ.

Такимъ образомъ тайна сліянія звуковъ и произношенія словъ открывается сама собой; для дѣтей ясно, что все дѣло въ нашихъ органахъ рѣчи и въ извѣстной споркѣ управлять ими; они видятъ это, когда вы нѣмымъ способомъ показываете передъ ними произношеніе различныхъ словъ; они убѣждаются въ этомъ, когда, продѣлывая то-же самое, произносятъ вслухъ тѣ-же слова. Все просто, открыто и понятно, никакой тайны нѣтъ.

---

\*) Долженъ оговориться, что хотя звукъ *и* недостаточно открыто выражается во внѣшнихъ органахъ рѣчи, но тѣмъ не менѣе есть нѣкоторое, трудно объяснимое выраженіе нашего лица, которое характеризуетъ произнесеніе этого звука, въ особенности если это выраженіе усилить, подчеркнуть: это то выраженіе лица, по которому мы обыкновенно догадываемся, что человекъ собирается чихнуть (приподнятая голова, расширенныя ноздри); во всякомъ случаѣ дѣти сразу замѣчаютъ это характерное выраженіе лица и связываютъ его съ произнесеніемъ звука *и*; такъ что, имѣя это въ виду, вполне возможно нѣмымъ способомъ показать произношеніе слова *на*. Съ другой стороны я умышленно предлагаю этотъ нѣсколько затруднительный примѣръ, чтобы показать, что дѣти изъ предыдущаго достаточно поняли способъ произнесенія двухъ звуковъ разаръ. Тѣмъ-же, кто не захотѣлъ бы сразу затруднять дѣтей этимъ не вполне нагляднымъ сліяніемъ, конечно, слѣдуетъ предлагать слова, составленныя изъ звуковъ, вполне ясно выраженныхъ во внѣшнихъ органахъ рѣчи, напр. *б* и *а*.

12/10/21

Я называю этотъ способъ обученія по звуковой методѣ натуральнымъ звуковымъ методомъ.

Однимъ изъ преимуществъ этого метода является то, что онъ на самыхъ важныхъ первыхъ урокахъ даетъ мѣсто наглядности обученія, т. е. допускаетъ для учителя возможность демонстрировать передъ учениками способъ произношенія требуемаго слова. И это очень важно, такъ какъ зрѣніе въ дѣтскомъ возрастѣ является органомъ наиболѣе совершеннымъ. Значеніе слуха при этомъ способѣ отходитъ на второй планъ; за нимъ сохраняется только контролирующее начало (при произношеніи дѣтми вслухъ требуемаго слова). Но, къ сожалѣнію, такая наглядность можетъ быть примѣнена далеко не на всемъ протяженіи прохожденія азбуки, такъ какъ большая часть звуковъ, входящихъ въ составъ нашей азбуки, воспроизводится органами рѣчи скрытно. Но тѣмъ не менѣе это не мѣняетъ сущности дѣла. Достаточно того, что нѣсколько такихъ звуковъ, которые могутъ быть наглядно выражены въ органахъ рѣчи, у насъ есть. Съ нихъ-то и нужно начинать обученіе чтенію и сліянію. Очень важно, чтобы дѣти съ самаго только начала поняли, въ чемъ заключается сноровка произношенія изъ отдѣльныхъ звуковъ цѣлыхъ словъ, а въ этихъ цѣляхъ наглядность прямо необходима. Но разъ это понято и усвоено, разъ сознаніе ребенка овладѣло процессомъ рѣчи, въ дальнѣйшемъ онъ будетъ руководствоваться однимъ сознаніемъ, или иначе тѣмъ новымъ понятіемъ, которое образовалось въ его умѣ. Наглядность съ этого момента становится уже не необходимой, тѣмъ болѣе, что умѣнье производить своими органами рѣчи всевозможныя звуковыя сочетанія практически пріобрѣтено ребенкомъ давнымъ давно, еще въ то время, когда онъ только научался говорить.

Для того, чтобы сущность сноровки сліянія звуковъ, или иначе произношенія словъ, была дѣтми понята, достаточно взять три звука: *м*, *а*, *у*; каждый изъ этихъ звуковъ совершенно ясно выражается во вѣдшихъ органахъ рѣчи; произнося, въ зависимости отъ предлагаемыхъ звуковъ то слово *му*, то слово *ма*, дѣти убѣждаются, что все искусство произношенія заключается въ умѣньи вла-

дѣтъ органами рѣчи и направлять ихъ согласно звуковымъ даннымъ. Въ дальнѣйшемъ, какую бы пару звуковъ вы дѣтямъ ни предлагали, они безъ особаго затрудненія будутъ производить сліяніе (ба, фу, по, та, ха). Само собою разумѣется, что на первыхъ порахъ лучше предлагать слова, составленныя изъ такихъ звуковъ, способъ произношенія которыхъ вы могли бы, въ случаѣ затрудненія, показать пѣвымъ образомъ.

Если мы примемъ теперь во вниманіе все вышензложенное, то станетъ вполне очевиднымъ, что, при обученіи грамотѣ по натуральному звуковому методу, принятый до сего времени порядокъ прохожденія буквъ видоизмѣняется. Въ методикахъ установился предразсудокъ относительно согласныхъ буквъ, что начало букваря должно быть построено на длительныхъ согласныхъ, съ которыхъ и рекомендуется начинать чтеніе. Припоминая сущность господствующаго метода, нетрудно понять, почему такой предразсудокъ установился. Дѣло въ томъ, что при анализѣ слова, дѣтскій слухъ только тогда могъ выдѣлить и отмѣтить согласную, когда она звучала довольно продолжительное время; а потому и рекомендовалось учителю произносить разбираемое слово протяжно; протяжно-же произнести можно только такое слово, въ составъ котораго входятъ длительныя согласныя. Такимъ образомъ для анализа длительныя согласныя оказывались болѣе пригодными. А такъ какъ синтезъ долженъ опираться на анализъ, то, чтобы быть послѣдовательными, и для сліянія считалось необходимымъ предлагать опять таки длительныя согласныя. II, какъ мы видѣли выше, даже пріемъ (какъ облегчающій дѣло) предлагался тотъ-же: протягивать согласную; и только въ дальнѣйшемъ допускалось почему-то отступленіе: гласную прибавлять быстро. Такимъ образомъ одна ошибка—невѣрное построеніе методовъ, породила другую, еще болѣе грубую: извращеніе природной техники произношенія словъ. Ибо, какъ извѣстно, сліяніе звуковъ наступаетъ только въ моментъ быстрой смѣны одного звука другимъ, и никогда не можетъ наступить при длительномъ произношеніи звуковъ. III хотя гласную предлагалось присоединять быстро, но



длительное произношеніе согласной затемняло дѣло, такъ какъ дѣти устремляли все свое вниманіе на протягиваніе звуковъ, руководимыя превратнымъ представленіемъ о характерѣ ожидаемой отъ нихъ работы. Такъ создавались непреодолимые затрудненія. Мудрено-ли послѣ этого, что процессъ сліянія звуковъ осѣнялъ дѣтей въ концѣ концовъ въ видѣ какого-то нантія свыше, раскрывавшаго тайну. Не проще-ли будетъ признать, что дѣти овладѣвали имъ безсознательно, независимо отъ массы доходившихъ до виртуозности приемовъ, предлагавшихся при анализѣ (разложеніи).

И такъ требованіе начинать прохожденіе букваря съ длительныхъ согласныхъ не имѣетъ за собою никакихъ серьезныхъ основаній, и въ этомъ отношеніи являются одинаково пригодными какъ длительные, такъ и мгновенные согласные звуки; при пользованіи натуральнымъ звуковымъ методомъ важно только, чтобы первыми давались такіе согласные, которые при произношеніи открыто выражаются въ органахъ рѣчи (м, б, ф); за ними болѣе пригодными нужно признать такіе, способъ произношенія которыхъ настолько легко объяснимъ, что дѣти не встрѣчаютъ никакихъ затрудненій при воспроизведеніи ихъ на основаніи этого объясненія (н, т, х, с).

Еще одна поправка. Въ поискахъ приемовъ, которые давали бы дѣтямъ возможность достигнуть сліянія звуковъ, сторонники господствующаго звукового метода нерѣдко рекомендуютъ давать дѣтямъ на первое время для сліянія обратные слоги, состоящіе изъ гласнаго съ согласнымъ (ум, ус). Дѣйствительно въ этомъ случаѣ сліяніе наступаетъ неизбежно, и цѣль кажется достигнутой. Но только такой приемъ нисколько не устраняетъ тѣхъ затрудненій, которыя возникаютъ въ дальнѣйшемъ при чтеніи прямыхъ слоговъ. Затрудненія эти сохраняютъ всю свою первоначальную силу; и то обстоятельство, что дѣти по даннымъ звукамъ легко произносили обратные слоги, нисколько не научаетъ ихъ произносить прямые слоги. Словомъ, время, потраченное на чтеніе словъ, состоящихъ изъ обратныхъ слоговъ, только удаляетъ насъ отъ цѣли.

Между тѣмъ такой приемъ является въ двоякомъ отно-

шеніи непедагогичнымъ. Впервые при чтеніи по карточкамъ или съ книги возникаетъ извѣстное затрудненіе съ буквою з: сохранять ее, или отбрасывать? Не подложитъ никакому сомнѣнію, что и въ томъ и въ другомъ случаѣ приходится дѣлать уступку не въ пользу педагогичности и удобства. Въ вторыхъ, и это самое главное, что обратные слоги при чтеніи являются для дѣтей болѣе трудными, чѣмъ прямые.

Дѣйствительно, каждый, кому приходилось выносить на своихъ плечахъ отвѣтственную школьную работу, обусловленную подчасъ неизбежною достигнуть извѣстныхъ результатовъ къ опредѣленному сроку, каждый такой преподаватель не могъ не замѣтить, что обратные слоги наиболѣе задерживаютъ учениковъ при чтеніи, что они-то главнымъ образомъ и являются тѣми заѣпками, которыя на каждомъ шагу затрудняютъ начинающихъ читать; быть можетъ до нѣкоторой степени это вызывается отсутствіемъ здѣсь той пѣвучести, той ритмичности, которая получается при чтеніи словъ, составленныхъ изъ прямыхъ слоговъ; но это только отчасти. Вообще же нужно признать безспорнымъ, что, по сравненію съ прямыми слогами, обратные являются болѣе трудными для произношенія. Реальная дѣйствительность не допускаетъ въ этомъ отношеніи никакихъ сомнѣній, и это знаетъ каждый, кому приходилось наблюдать дѣтей въ томъ возрастѣ, когда они только что пытаются или начинаютъ говорить. Несомнѣнно, что только болѣе легкія созвучія являются доступными для произношенія ребенка въ этомъ возрастѣ. А такими созвучьями, какъ извѣстно, являются обыкновенно: ми, дя, ся, ба, ма, па, но никакъ не: ям, яд, яс, аб, ам, ап. И что замѣчательно, что эти прямые слоги на довольно продолжительномъ пространствѣ составляютъ какъ бы весь лексиконъ употребительныхъ словъ наблюдательнаго малютки; если обогащеніе и совершается, то главнымъ образомъ путемъ удваиванья тѣхъ-же слоговъ: дя-дя, ся-ся, ма-ма. И только значительно позднѣе выступаютъ на сцену слоги обратные. Не берусь этого утверждать, но думаю, что даже нѣкоторыя сочетанія согласныхъ являются для пер-

вичнаго произношенія болѣе доступными, чѣмъ обратные слоги \*).

И такъ прямые слоги суть самые легкія для произношенія, и съ нихъ нужно начинать при чтеніи, и только съ нихъ.

Такимъ образомъ первые созидатели буквослагательнаго метода обученія грамотѣ шли повидимому совершенно вѣрнымъ путемъ, предлагая дѣтямъ для заучиванья прежде всего прямые слоги. Но, конечно, чтеніе безсмысленныхъ: ба, ва, га, да, жа, за и т. д. было непедagogично и парализовало въ огромной степени преимущества этого вѣрнаго пути. Къ счастью все это отошло въ область преданія. Въ настоящее время мы имѣемъ полную возможность предлагать дѣтямъ съ первыхъ-же уроковъ для чтенія цѣлыя слова, имѣющія опредѣленный смыслъ и значеніе, и вызывающія въ дѣтскомъ умѣ знакомыя, или же доступныя ихъ представленію, понятія. Запасъ такихъ, состоящихъ изъ прямыхъ слоговъ, словъ у насъ въ русскомъ языкѣ очень великъ и не вызываетъ никакихъ затрудненій при построеніи съ первыхъ-же шаговъ осмысленнаго и сознательнаго чтенія; настолько великъ, что даетъ полную возможность на протяженіи чтенія этихъ словъ вполне овладѣть процессомъ всевозможныхъ сліяній и твердо запомнить всѣ буквы.

Перехожу къ прерваннымъ занятіямъ, значеніе которыхъ теперь полагаю будетъ вполне понятно.

Занятія начинаются съ учениками съ бесѣды, которую учитель ведетъ приблизительно въ такомъ родѣ.

Третій день  
занятій  
въ школѣ.

— Вы пришли учиться читать.

— Какъ это читають?

\*) Такъ однажды у ребенка по второму году, уже говорившаго: ня-ня, ма-ма, мнѣ удалось подслушать, когда онъ, лежа въ колыбелькѣ, самъ съ собою разговаривалъ, такую фразу: „брс, брс, о-то-то“. Здѣсь есть непонятное сочетаніе пзъ трехъ согласныхъ и затѣмъ только прямые слоги, но нѣтъ ни одного обратнаго слога.

— А это смотреть въ книгу и говорить слова, которыя въ ней обозначены. Можно эти слова говорить громко, а можно говорить ихъ и про себя.

— Мы будемъ учиться читать слова громко, такъ чтобы были слышны звуки нашего голоса. Если читать про себя, то никакихъ звуковъ не будетъ слышно, въ комнатѣ будетъ тихо.

— Вчера я прочиталъ вамъ изъ книги цѣлый большой рассказъ и вы всѣ его слышали, а сейчасъ я вамъ прочитаю только нѣсколько словъ. Прочитаю громко, чтобы вамъ слышны были звуки моего голоса. Смотрите на меня и замѣчайте. (Читаетъ).

— Замѣтили вы, что я больше ничего не дѣлалъ, только смотрѣлъ въ книгу и говорилъ слова.

— Кто умѣетъ говорить слова, тотъ можетъ и читать по книгѣ вслухъ.

— Вы всѣ умѣете говорить. Вотъ ты А. скажи мнѣ какое нибудь слово, ты Б., ты В. Значитъ вы всѣ можете выучиться читать.

— Постарайтесь замѣтить, что вы дѣлаете, когда говорите. Вы шевелите губами, открываете ротъ, закрываете, шевелите языкомъ и въ это время подаете голосъ. Напримѣръ, скажите: мама, столбъ, шуба.

— Когда вы сожмете губы и подадите голосъ, смотрите на меня, вотъ такъ, то выходитъ звукъ: *ммм...* Попробуйте сейчасъ, сдѣлайте сами.

— Когда вы немного раскроете губы, быстро отдернете языкъ отъ зубовъ и подадите голосъ, то выходитъ звукъ: *т!* Попробуйте, сдѣлайте.

— Если мы будемъ по разному складывать губы, языкъ, зубы и подавать голосъ, то будетъ выходить еще много разныхъ звуковъ. Смотрите на меня и слушайте: *ссс...к, шшш..., о, ннн..., у.* Попробуйте сами говорить разные звуки.

— Такъ-то у людей при разговорѣ слышно много разныхъ звуковъ: *м, о, с, у, т, к, ш, н, р.* А изъ этихъ разныхъ звуковъ составляются слова.

— Если сразу сказать много звуковъ, то составитъ большое слово. Если сразу сказать мало звуковъ, два, три, то составитъ маленькое словечко.



— Вотъ я вамъ скажу слово, въ которомъ только два звука. Сперва я вытяну губы трубочкой и подамъ голосъ, получится звукъ: *у*; потомъ я губы сожму, закрою, и подамъ голосъ, получится звукъ: *м*. Смотрите и слушайте, какое у меня составится слово: *умг*!

— У кого есть умъ? гдѣ находится у человѣка умъ? у всѣхъ-ли людей равный умъ? какъ называютъ того человѣка, у котораго много ума? какъ называютъ того человѣка, у котораго мало ума?

— Теперь ты А. скажи самъ это слово и замѣчай, что ты въ это время будешь дѣлать своимъ ртомъ. Ну, говори. Скажи нѣсколько разъ.

— Ну что-же ты дѣлалъ губами, когда говорилъ: *у*?

Отвѣтъ. Вытянуть губы трубочкой и подаль голосъ.

— А что ты сдѣлалъ губами, когда говорилъ: *м*?

Отвѣтъ. Закрылъ губы и подаль голосъ.

— Но самое главное, это то, что ты голосъ подаль только одинъ разъ; сказалъ два звука однимъ голосомъ, заразъ; отъ этого и вышло у тебя слово. А если голосъ подать два раза, то слова не выйдетъ, а выйдетъ только два звука: *у, м*. Итакъ, чтобы изъ звуковъ получалось слово, надо голосъ подавать только одинъ разъ. И это самое трудное. Для этого нужна споровка. Слушайте.

— Вотъ я хочу узнать, какое выйдетъ слово, если сперва сказать звукъ *м*, а потомъ *у*. Для звука *м* нужно сжать губы, вотъ такъ, (показываетъ); а для звука *у* нужно губы сдѣлать трубочкой, вотъ такъ. Значитъ, сперва сжать губы, потомъ сдѣлать ихъ трубочкой. Но сдѣлать такую перемѣну губами нужно очень скоро, только тогда мы узнаемъ, какое выйдетъ слово. Нужно сдѣлать такъ скоро, чтобы только одинъ разъ подать голосъ, только одинъ разъ чтобы раскрылся ротъ. Вотъ это то и есть самая трудная споровка. Смотрите на меня; вотъ такъ нужно сдѣлать. (Произноситъ нѣмымъ способомъ слово *му* нѣсколько разъ). Только я дѣлаю такъ, и голоса не подаю. И вы моего слова не слышите, я его говорю про себя. А вы сдѣлайте точно такъ и подайте голосъ. Только помните, одинъ разъ подайте голосъ. Тогда мы все услышимъ, какое выйдетъ слово. Ну вотъ ты Б. попробуй:

сперва *м*, потомъ *у*. (Опять показываетъ нѣмымъ способомъ). Сразу и громко.

Для того, чтобы убѣдиться въ цѣлесообразности предлагаемаго мною метода обученія, вы не высказывайте одобренія, когда получите первый вѣрный отвѣтъ, а переспросите по очереди всѣхъ учениковъ; и вы увидите, что вѣрно произносить слово *му* будутъ всѣ ученики развѣ за ничтожнымъ исключеніемъ (умственно отсталые, съ недостаткомъ въ органахъ рѣчи, идіоты). Подтвердивши въ концѣ концовъ, что изъ звуковъ *м* и *у* произнесенныхъ заразъ, получается именно слово *му*, продолжаемъ бесѣду.

— Не приходилось ли вамъ еще когда нибудь слышать такое слово: *мууу*..? Когда? Кто такъ кричалъ? (Послѣ отвѣта учениковъ). Да, такое слово слышится, когда мычитъ корова.

— Итакъ, какое же слово получается, когда произнести заразъ два звука, сперва *м*, а потомъ *у*?

— Теперь посмотримъ, какое получится слово, если произнести заразъ сперва звукъ *м*, а потомъ звукъ *а*.

— Для того, чтобы вышелъ звукъ *а*, нужно широко раскрыть ротъ и подать голосъ. Вотъ такъ. Попробуйте, сдѣлайте сами.

— Значитъ теперь нужно сперва сжать губы для звука *м*, потомъ широко раскрыть ротъ для звука *а*. Вотъ такъ. (Показываетъ нѣмымъ способомъ). И въ это время подать голосъ только одинъ разъ. Тогда мы услышимъ, какое получится слово. Ну вотъ ты Г. попробуй, сперва *м*, потомъ *а*, но голосъ подавай только одинъ разъ, и ротъ раскрывай только одинъ разъ, вотъ такъ (опять показываетъ нѣмымъ способомъ).

Переспросивши нѣсколько учениковъ и получивши вѣрный отвѣтъ *ма*, учитель спрашиваетъ:

— Не приходилось ли вамъ когда нибудь слышать такое слово, кто говорить такъ: *ма*?

Отвѣтъ. Маленькія дѣти, которые не могутъ еще сказать *мама*.

— Итакъ, какое же слово получится, если сказать заразъ два звука: сперва *м*, потомъ *а*?

— А какое получится слово, если сперва сказать *м*, потомъ *у*?

Эти вопросы учитель предлагаетъ нѣсколько разъ, чтобы переспросить по возможности всѣхъ учениковъ.

Давайте теперь возьмемъ еще какіе нибудь звуки и посмотримъ, какое изъ нихъ будетъ выходить слово \*). Слушайте.

— Если я немного, даже чуть-чуть, раскрою губы и подамъ голосъ въ носъ, то послышится звукъ *ннн*... Вотъ такъ, смотрите: *ннн*... Попробуйте сдѣлать сами, чтобы у васъ вышелъ звукъ *ннн*... Ну-ка, ты скажи В., ты А., ты К.

— Итакъ, что же нужно сдѣлать, чтобы слышался звукъ *н*?

Отвѣтъ. Раскрыть губы и подать голосъ въ носъ\*\*).

— А теперь вспомните, что нужно было дѣлать, чтобы слышался звукъ *а*.

Отвѣтъ. Широко раскрыть ротъ и подать голосъ.

— Хорошо. Теперь посмотримъ, какое выйдетъ слово, если заразъ произнести эти два звука, сперва *н*, а потомъ *а*. Только помните, что это самое трудное: сказать два звука заразъ, чтобы одинъ разъ раскрыть ротъ и одинъ только разъ подать голосъ. Смотрите на меня, какъ это сдѣлать. (Произносить слово *на* нѣмымъ способомъ).

— Ну вотъ ты, Б., сдѣлай такъ, только подавай голосъ, чтобы слышно было, какое выйдетъ слово. Ты К., ты С.

— Да, вѣрно, выходитъ слово *на*. Когда говорятъ такое слово?

Отвѣтъ. Когда даютъ что нибудь. Говорятъ: *на*, возьми.

— Итакъ, какое же слово получается, если произнести заразъ два звука, сперва *н*, а потомъ *а*?

— М. скажи еще заразъ два звука, сперва *н*, потомъ *а*.

— А ты К. скажи заразъ другіе два звука, сперва *м*, потомъ *у*.

\*) Учитель можетъ въ этомъ случаѣ предложить совершенно ясно выражаемые въ органахъ рѣчи звуки *ф* и *б*, и получить слова: *фу* и *ба*; а же обыкновенно предлагаю не совсѣмъ ясно выраженный въ органахъ рѣчи носовой звукъ *н*.

\*\*) Дѣти не всегда, конечно, даютъ такой полный, законченный отвѣтъ, и нѣтъ никакой надобности его добиваться; важно только, чтобы изъ отвѣта видно было, что ученикъ технику произношенія данного звука запомнилъ.

— А ты В. скажи заразъ эти два звука: сперва *м*, потомъ *а*.  
Предлагая эти вопросы, преподаватель или каждый разъ, или по мѣрѣ надобности прибѣгаетъ къ нѣмой демонстраціи способа произношенія требуемыхъ словъ.

— Давайте теперь попробуемъ сказать сразу два звука, сперва *и*, потомъ *у*, и посмотримъ какое выйдетъ слово. Только сперва давайте вспомнимъ еще разъ, что нужно намъ дѣлать, чтобы получились эти звуки. Ты К. скажи, что нужно сдѣлать, чтобы вышелъ звукъ *и*?

Отвѣтъ. Немножко раскрыть губы и подать голосъ въ носъ.

— А ты Б. скажи, что нужно сдѣлать, чтобы вышелъ звукъ *у*?

Отвѣтъ. Вытянуть губы трубочкой и подать голосъ.

— Значитъ сперва нужно будетъ немножко раскрыть губы и подать голосъ въ носъ, а потомъ вытянуть губы трубочкой. И такую перемѣну губами нужно будетъ сдѣлать очень скоро, такъ чтобы голосъ пришлось подавать только одинъ разъ. Вотъ такъ нужно будетъ сдѣлать. (Показываетъ нѣмымъ способомъ).

— Кто можетъ произнести заразъ эти два звука такъ, чтобы мы узнали, какое выйдетъ слово? Поднимите руку. (Послѣ отвѣта учениковъ).

— Когда говорятъ такое слово: ну?

Отвѣтъ. Когда удивляются, или когда понукають: ну, ну, скорѣй.

— А вотъ если я открою ротъ кружочкомъ, вотъ такъ (показываетъ), и подамъ голосъ, то послышится звукъ *о*. Попробуйте, сдѣлайте сами.

— Такъ значитъ, что же нужно сдѣлать, чтобы послышался звукъ *о*.

Отвѣтъ. Сдѣлать ротъ кружочкомъ и подать голосъ.

— Теперь посмотримъ, какое выйдетъ слово, если за разъ сказать сперва звукъ *и*, а потомъ звукъ *о*. Для звука *и* нужно будетъ немножко раскрыть губы и подать голосъ въ носъ, а для звука *о* нужно будетъ сдѣлать ротъ кружочкомъ и подать голосъ; и такую перемѣну ртомъ нужно будетъ сдѣлать очень скоро, чтобы голосъ пришлось подать только одинъ разъ. Вотъ такъ нужно будетъ сдѣлать

(показываетъ нѣмымъ способомъ). Скажи ты А. эти два звука заразъ. Говори громко.

(Послѣ отвѣта учениковъ).—Да, вѣрно, выходитъ слово *но*. Когда вы слыхали такое слово на улицѣ, на дворѣ? на кого такъ кричать?

Отвѣтъ. На лошадей.

— Итакъ, какое же слово получится, если произнести заразъ два звука, сперва *н*, а потомъ *о*?

Послѣ этого опять повторяются всѣ пройденныя слянія. При малѣйшемъ затрудненіи опять вспоминается способъ произношенія требуемыхъ звуковъ, и произношеніе самихъ словъ показывается нѣмымъ способомъ.

— Теперь замѣтьте еще вотъ какой звукъ: *т*. Чтобы онъ вышелъ, нужно вотъ что сдѣлать: открыть немножко губы и скоро, очень скоро отдернуть языкъ отъ зубовъ. Вотъ такъ: *т!* Не видно вамъ этого, какъ я дѣлаю, потому что языкъ у насъ спрятанъ, да это не хитро, вы и сами сдѣлаете. Только прежде нужно налечь, надавить языкомъ на зубы, а потомъ сразу языкъ отдерни и подавай голосъ. Ну-ка, попробуйте. (Послѣ отвѣта учениковъ). Отлично, слышится звукъ: *т*. Такъ помните хорошенько, что нужно сдѣлать, чтобы вышелъ звукъ *т*.

— А теперь къ этому звуку *т* прибавимъ звукъ *а* и посмотримъ, какое выйдетъ слово, когда скажемъ оба звука заразъ. Помните, что оба звука нужно произнести сразу, такъ чтобы голосъ подавать пришлось только одинъ разъ. Своимъ ртомъ я этого теперь вамъ не могу показать, потому что вы все равно не увидите, что я буду дѣлать для звука *т*. Но вы сами только не забывайте, что нужно отдернуть языкъ отъ зубовъ и сейчасъ-же широко раскрыть ротъ и подать голосъ.

Ученики произносятъ: *та*.

— Про кого говорятъ *та*?

Отвѣтъ. Про дѣвочку. Напримѣръ: та дѣвочка позвала меня.

— Итакъ, какое же слово получается, если заразъ произнести звуки *т* и *а*? А если заразъ произнести *т* и *о*? *т* и *у*?

Полагаю, что изъ всего сказаннаго вполне выяснилось,



какъ достигается по натуральному звуковому методу пониманіе учениками процесса сліянія, или иначе произношенія заразъ двухъ звуковъ.

Дальнѣйшая работа идетъ въ усвоеніи приобрѣтеннаго. Для этого учитель переспрашиваетъ каждого ученика, давая ему для произнесенія слова любую пару изъ разобранныхъ звуковъ. Произносятся слова: му, ма, но, на, ну, та, ту, то. При малѣйшемъ затрудненіи, и когда это возможно, учитель показываетъ способъ произношенія требуемаго слова пѣвымъ образомъ. Урокъ сліянія закончивается выговариваніемъ тѣхъ же словъ, по даннымъ звукамъ, хоромъ, всѣмъ классомъ; и наконецъ выговариваніемъ новыхъ труднѣйшихъ словъ, въ которыя входятъ и такіе звуки, техника произношенія которыхъ не разбиралась. Процессъ сліянія учениками вполне понятъ и эти новые звуки и слова ихъ нисколько не затрудняютъ. Такимъ образомъ произносятся слова: ба, фу, ха, мы, вы, да, ты.

Результатъ занятій тотъ, что въ одинъ день, безъ особаго труда, при неослабномъ интересѣ учащихся, преодолевается то, что до сихъ поръ считалось камнемъ преткновенія.

На всю эту работу, при обычныхъ условіяхъ, уходитъ полтора часа занятій, т.-е. одинъ цѣлый урокъ и половина слѣдующаго.

Оставшуюся половину второго урока необходимо посвятить на выясненіе дѣтямъ, въ какомъ направленіи принято перечислять или наблюдать предметы, когда они находятся развернутымъ рядомъ передъ нашими глазами. Это необходимо сдѣлать теперь же, чтобы, когда пазавтра вы предложите дѣтямъ читать по буквеннымъ карточкамъ, то они знали бы, что сперва читается та буква, которая стоитъ слѣва, а не наоборотъ. Выясняется это наглядно. Напримѣръ учитель вызываетъ двухъ мальчиковъ, бѣлокурого и черноволосаго и, поставивши ихъ рядомъ, посреди класса, спрашиваетъ: какой мальчикъ стоитъ сперва, черноволосый или бѣлокурый, и какой потомъ. Послѣ отвѣта учитель разъясняетъ всему классу, что предметы всегда принято перечислять отъ лѣвой руки къ правой,

т.-е. сперва считается тотъ предметъ, который влѣво находится, а который вправо отъ него, тотъ считается потомъ. Затѣмъ, переставивъ мальчиковъ въ обратномъ порядкѣ, учитель спрашиваетъ: а теперь какой мальчикъ стоитъ сперва, блѣлокурый или черноволосый, и какой потомъ? Мальчиковъ можно замѣнить какими нибудь предметами, поставивши, или положивши ихъ такъ, чтобы было видно всему классу. Дальнѣйшее усвоеніе порядка перечисленія ведется при помощи крестиковъ и кружочковъ, которые учитель пишетъ мѣломъ на классной доскѣ и затѣмъ заставляетъ учениковъ опредѣлять, что написано сперва, крестикъ или кружочекъ. Наконецъ чтобы покончить съ этимъ вопросомъ и использовать его и для цѣлей письма, учитель вызываетъ учениковъ къ доскѣ и предлагаетъ имъ писать крестики, кружочки и палочки въ различныхъ комбинаціяхъ до усвоенія ими порядка изображенія предметовъ отъ лѣвой руки къ правой.

Если и затѣмъ остается до конца занятій свободное время, то возможно показать ученикамъ двѣ картины какихъ нибудь извѣстныхъ имъ животныхъ, напр. кошки и собаки, и, опредѣливши, какое изъ предложенныхъ животныхъ представлено на картинахъ сперва, и какое потомъ, повести о нихъ бесѣду.

Четвертый день занятій начинается повтореніемъ усвоеннаго наканунѣ. Дѣти по данной парѣ звуковъ (согласный и гласный) произносятъ требуемая слова.

Четвертый  
день занятій  
въ школѣ.

Когда станетъ ясно, что предлагаемая работа не встрѣчаетъ больше затрудненій, и техника сліянія не забыта, учитель говорить:

— Теперь я не стану вамъ больше называть звукъ *м*, когда онъ намъ потребуется для слова, а буду только вамъ показывать вотъ такой значекъ (показываетъ букву *м* изъ разрывной азбуки). Замѣьте хорошенько этотъ значекъ; тутъ по краямъ двѣ прямые палочки: въ началѣ

тонкая, а въ концѣ толстая, а въ серединѣ другія двѣ палочки, которыя внизу сходятся уголкою. Это значекъ для звука *м*. Такъ вотъ такъ и знайте, что когда я вамъ покажу этотъ значекъ и велю произнести, глядя на него, звукъ, то всегда пужно произносить звукъ *м*, т. е. нужно сжать губы и подать голосъ. Итакъ это значекъ для какого звука? (показывая букву *м*). Назови.

Предлагая этотъ вопросъ по возможности въ различныхъ выраженіяхъ и съ нѣкоторыми перерывами, учитель переспрашиваетъ учениковъ до тѣхъ поръ, пока не станетъ очевиднымъ, что весь классъ запомнилъ данную букву.

Тогда учитель показываетъ букву *а* и говоритъ:

— А вотъ совсѣмъ другой значекъ. Вы видите, здѣсь наверху маленькая головка, а внизу кружочекъ. Это значекъ для звука *а*. Значить, когда я по этому значку велю сказать звукъ, то вы должны говорить: *а!* т. е. широко раскрыть ротъ и подать голосъ. Итакъ это значекъ для какого звука? Назовите этотъ звукъ.

Когда весь классъ запомнитъ и эту букву, тогда учитель показываетъ то букву *м*, то букву *а*, и заставляетъ учениковъ ихъ называть, производя это упражненіе до тѣхъ поръ, пока не убѣдится, что ученики твердо различаютъ и совершенно не смѣшиваютъ данныхъ двухъ буквъ. Попутно съ этимъ упражненіемъ учитель говоритъ ученикамъ, что такіе значки для звуковъ называются буквами; и значить въ дальнѣйшемъ свои вопросы ставить уже въ такой формѣ: —какая это буква? а это какая? и т. п.

Послѣ этого учитель ставитъ на классную планку (такъ, чтобы всѣмъ было видно) обѣ буквенныя карточки рядомъ, такъ чтобы буква *м* была слѣва, а буква *а* справа и, обращаясь къ классу, говоритъ.

— Давайте теперь попробуемъ произнести обѣ эти буквы заразъ, и посмотримъ, какое выйдетъ у насъ слово. Только скажи К. какую букву надо сперва произносить, и какую потомъ?

Такъ помните, что намъ пужно выговаривать буквы, слѣдуя отъ лѣвой руки къ правой, а не наоборотъ.

Итакъ, сперва пужно произнести вотъ эту букву (*м*), а для этого сжать губы и подать голосъ, а потомъ вотъ эту букву (*а*), и для этого широко раскрыть ротъ и подать голосъ. Вспомните, какъ мы произносили два звука заразъ. Смотрите на меня, вотъ такъ. (Показываетъ нѣмымъ способомъ). Ну вотъ ты *С*. прочитай.

Затрудненій не встрѣчается. Послѣ того, когда нѣсколько человѣкъ прочтутъ это первое слово *ма*, чтобы указать ученикамъ разницу, получающуюся отъ порядка произношенія данныхъ буквъ, можно переставить карточки въ обратномъ порядкѣ и предложить ученикамъ прочитать полученное такимъ образомъ новое слово. Ученики читаютъ: *ам*. Затѣмъ опять повторяется чтеніе слова: *ма*, послѣ чего слогъ удваивается и читается слово *мама*.

Это однообразное чтеніе идетъ настолько успѣшно, что является полная возможность въ этотъ-же урокъ показать ученикамъ букву *т*, а если хватитъ времени, то и *у*.

Показывая букву *т*, учитель обращаетъ вниманіе учениковъ на ея изображеніе (начертаніе) и затѣмъ вспоминаетъ способъ произношенія звука *т*. Послѣ этого карточки трехъ пройденныхъ буквъ смѣшиваются и учитель, показывая то ту, то другую, то третью, заставляетъ учениковъ называть буквы до полного усвоенія ихъ всѣмъ классомъ. Затѣмъ на классную планку ставятся буквы *т* и *а*, и ученики читаютъ *та*. Буквы мѣняются, и ученики читаютъ слова: *та, ма, мама*. А когда будетъ пройдена и буква *у*, то и слова: *ту, му, маму*.

Такимъ образомъ закладывается основаніе грядущаго чтенія, и учитель можетъ вздохнуть облегченной грудью.

На слѣдующій день урокъ начинается раздачей всѣмъ ученикамъ книгъ. Книги остаются пока закрытыми. Повторяются пройденныя наканунѣ буквы по карточкамъ и затѣмъ читаются пройденныя слова. Когда станетъ оче-

Пятый день  
занатій  
въ школѣ.

видно, что все пройденное восстановлено въ памяти дѣтей и никакой путаницы не можетъ быть, учитель ставитъ на классную планку слово: *ма* и по прочтеніи этого слова обращается къ ученикамъ съ такими приблизительно словами.

— Теперь раскройте ваши книжки въ самомъ началѣ и найдите тамъ картинку, на которой нарисована женщина съ ребенкомъ на рукахъ \*). Посмотрите на картинку, а потомъ поищите сбоку, не найдете-ли тамъ такого-же слова *ма*, какое у насъ стоитъ вотъ здѣсь на планкѣ. Кто найдетъ, указывай на это слово пальцемъ, а я сейчасъ обойду всѣхъ васъ и посмотрю, вѣрно-ли вы нашли. Только въ книгѣ буквы гораздо меньше, чѣмъ у насъ на карточкахъ, но они совсѣмъ такія-же. Ну вотъ и ищите.

При осмотрѣ выясняется, что искомое слово находится по лѣвой сторонѣ картинки, такъ что къ концу осмотра пальцы всѣхъ учениковъ указываютъ вѣрно на слово *ма*.

— Теперь прочитайте всѣ разомъ то слово, на которое указываютъ ваши пальцы.

Затѣмъ предлагается прочитать то слово, которое по правую сторону картинки. Читаютъ поодиночкѣ: *мама*.

— Такъ какъ вы думаете теперь, кто это нарисованъ на картинкѣ?

— А какія это буквы стоятъ наверху картинки?

Если наканунѣ *А* (заглавное) не было показано, то теперь обращается вниманіе дѣтей на эту букву; затѣмъ ставится на планку и прочитывается слово *МА* изъ заглавныхъ буквъ; послѣ чего необходимо объяснить, что обыкновенно въ книгахъ *А* (заглавное) помѣщаютъ только въ началѣ слова и притомъ первой буквой, во всѣхъ-же остальныхъ случаяхъ ставится *а* (строчное), такъ что *А* будетъ встрѣчаться рѣдко и тѣмъ нужнѣе его помнить.

Потомъ разсматриваются тѣ буквы, которыя поставлены подъ картинкой. Наконецъ переходятъ къ чтенію сперва словъ, помѣщенныхъ въ лѣвомъ столбикѣ (*та, ту, му*), а потомъ направо слова: *маму*.

\*) „Ключъ русской грамоты“, стр. 3.



Опять все повторяется сначала, причемъ главное вниманіе должно быть обращено на малоспособныхъ, затрудняющихся и отстающихъ. Можетъ быть въ нѣкоторыхъ случаяхъ придется опять прибѣгать къ нѣмому показыванію способа произношенія нѣкоторыхъ словъ, но во всякомъ случаѣ техника чтенія будетъ усваиваться и совершенствоваться, такъ что учитель въ правѣ будетъ наконецъ обратиться къ ученикамъ съ такими словами.

— Пу вотъ видите, вы уже можете читать по книжкамъ. Нипкакой особой трудности здѣсь не будетъ. Теперь нужно только запоминать новыя буквы, чтобы можно было читать все новыя и новыя слова. Длинное будетъ слово, или короткое, а мы все будемъ читать по двѣ буквы, а по двѣ буквы вы уже выучились читать.

И опять идетъ повтореніе всего прочитаннаго, а затѣмъ показываніе новой буквы.

Порядокъ, въ какомъ будетъ слѣдовать показываніе новыхъ буквъ опредѣляется Азбукой („Ключъ русской грамоты“), способъ-же прохожденія этихъ буквъ, я полагаю, достаточно выяснится изъ всего вышензложеннаго.

---

Теперь необходимо опредѣлить тѣ руководящія начала, которыя, на мой взглядъ, должны быть положены въ основу всякой раціональной Азбуки, или иначе всякаго раціональнаго обученія дѣтей чтенію.

Прежде всего выяснимъ ту цѣль, которая должна быть достигнута при помощи книжки, служащей для дѣтей азбукой.

Безспорно, что главная, если не единственная, цѣль Азбуки состоитъ въ томъ, чтобы при помощи разумныхъ приѣмовъ, научить дѣтей самостоятельно читать, и притомъ такъ, чтобы чтеніе было толково, сознательно и, по возможности, гладко. А для этого необходимо, чтобы Азбука способствовала образованію у дѣтей хорошихъ и правильныхъ навыковъ при чтеніи.

Въ чемъ-же должны заключаться эти хорошіе и правильные навыки?

Хорошій навѣкъ, обусловливающий толковое чтеніе, состоитъ въ томъ, чтобы дѣти при произношеніи каждаго слова не дѣлали въ немъ неумѣстныхъ перерывовъ и ненужныхъ остановокъ. Напримѣръ, если дѣти, при чтеніи слова *ломалъ*, дѣлаютъ такой перерывъ: *лом-алъ*, то это чтеніе не будетъ уже толковымъ; но оно не можетъ быть и сознательнымъ, ибо ни одинъ начинающій ребенокъ, прочитавши такимъ способомъ слово, рѣшительно ничего въ немъ не пойметъ. Значитъ Азбука должна быть составлена такъ, чтобы устраняла для дѣтей возможность образованія неумѣстныхъ перерывовъ при чтеніи словъ.

Для достиженія этой цѣли, въ послѣднее время, стали въ букваряхъ обозначать при помощи тире мѣста естественныхъ перерывовъ въ предлагаемыхъ для чтенія словахъ; или другими словами, стали предлагаемыя слова разбивать на слоги при помощи тире. Причемъ такая наглядность въ дѣленіи словъ на слоги является непзмѣннымъ спутникомъ дѣтскаго чтенія на всемъ протяженіи прохожденія букваря или азбуки. Но мнѣ думается, что этого достигнуть можно гораздо проще и разумнѣе, и притомъ безъ лишенія дѣтей столь продолжительное время необходимой самодѣтельности. Для этого слѣдуетъ только весь предлагаемый азбукой матеріалъ распределить въ порядкѣ послѣдовательной трудности.

Такъ какъ для усвоенія сліянія звуковъ приходится естественно брать самое легкое соединеніе, т. е. только пару звуковъ, то очевидно, что и первые уроки чтенія должны быть построены на такихъ словахъ, слоги которыхъ состоятъ только изъ двухъ буквъ. Это совершенно необходимо еще и потому, что ненужныя остановки и даже извращенія словъ возникаютъ для дѣтей тогда, когда съ первыхъ-же шаговъ чтенія даются слова со значительнымъ параченіемъ согласныхъ, напр. такіа: ушолъ, ссора, кротъ, окошко, жужжитъ, раскололъ. Съ другой стороны самыми легкими для первичнаго произношенія являются слоги прямые. Отсюда ясно, что первые уроки чтенія должны быть въ Азбукѣ построены на словахъ, состоящихъ изъ прямыхъ и только двухбуквенныхъ слоговъ. Въ этомъ случаѣ не-

умѣстный перерывъ или пенужная остановка физически невозможны, если дѣти доведены были до сознанія и усвоили, что сліяніе только тогда возможно, когда два звука произнесены заразъ. Такимъ образомъ дѣти неизбѣжно произносятъ сперва одинъ двухбуквенный слогъ, потомъ другой, третій и т. д., и чтеніе получается непрѣмѣнно толковое.

Но оно должно быть еще и сознательнымъ. А для этого обязательно нужно, чтобы дѣти при чтеніи каждаго слова лишены были возможности забыть первый слогъ въ тотъ моментъ, когда произносятъ послѣдній слогъ, иначе прочитаннаго слова они не поймутъ, оно не вызоветъ въ ихъ умѣ никакого представленія. Азбука должна удовлетворять этому условію, предлагая на первое время для чтенія только самыя короткія слова. Лучше всего было бы предлагать слова односложныя. Но такъ какъ въ нашемъ языкѣ запасъ такихъ словъ, имѣющихъ хоть какое нибудь самостоятельное значеніе, очень невеликъ, то естественно самыми пригодными словами являются слова двухсложныя, Запасъ такихъ словъ громаденъ. Наконецъ для сознательнаго чтенія необходимо, чтобы прочитанное слово вызвало въ дѣтяхъ знакомое, извѣстное имъ представленіе; въ противномъ случаѣ о сознательности не можетъ быть и рѣчи.

А отсюда ясно, что только та Азбука съ первыхъ-же шаговъ способствуетъ образованію толковаго и сознательнаго чтенія, въ которой чтеніе начинается съ одно- и двухсложныхъ, преимущественно знакомыхъ дѣтямъ, словъ, состоящихъ изъ прямыхъ и только двухбуквенныхъ слоговъ. И только такую Азбуку можно сказать, что она начинаетъ обученіе чтенію съ самаго легкаго.

Однако при такомъ построеніи чтенія на словахъ преимущественно дѣтямъ знакомыхъ, возможно возраженіе. Могутъ сказать, что такая Азбука будетъ бѣдна содержаніемъ; она не будетъ отвѣчать потребности дѣтей въ развитіи, т. е. въ расширеніи ихъ умственнаго кругозора новыми словами и понятіями. Но это возраженіе не серьезно. И вотъ почему. Никто, конечно, не будетъ отрицать,

что новыя слова и понятія расширяють умственный кругозоръ дѣтей, и значить дѣйствуютъ на чтеца развивающимъ образомъ. Но дѣло въ томъ, что имѣя въ виду осмысленность, или сознательность, нельзя дѣтямъ предлагать для чтенія ни одного непонятнаго или незнакомаго имъ слова; а отсюда неизбежно, что всякое такое слово, прежде чѣмъ оно будетъ прочитано, должно быть учителемъ объяснено; возможно, что потребуются объясненія довольно пространныя, показываніе наглядныхъ пособій, картинъ, быть можетъ чтеніе какого нибудь разсказа; на все это уходитъ много времени; чѣмъ больше въ Азбукѣ будетъ встрѣчаться новыхъ, неизвѣстныхъ дѣтямъ словъ, тѣмъ учителю придется больше давать объясненій т. е. говорить. А кто-же не согласится съ тѣмъ, что чѣмъ больше учитель будетъ говорить, тѣмъ меньше у дѣтей будетъ оставаться времени для самостоятельнаго чтенія, тѣмъ пріобрѣтеніе не только хорошаго, но даже какого-бы то ни было навыка въ чтеніи будетъ отъ нихъ отдаляться все больше и больше.

Значить Азбука, предлагающая съ первыхъ-же уроковъ много новыхъ, неизвѣстныхъ дѣтямъ словъ, или иначе вызывающая на продолжительныя объясненія или разговоры, не только не способствуетъ тому, чтобы дѣти научились читать, но наоборотъ дѣйствуетъ задерживающимъ образомъ, т. е. роковымъ образомъ не оправдываетъ своего назначенія.

Искусство чтенія не менѣе, чѣмъ всякое другое искусство требуетъ навыка. И не надо забывать, что сознательное отношеніе дѣтей къ процессу чтенія не можетъ замѣнить навыка. Вѣрность высказываемаго положенія становится особенно очевидной, если провести параллель съ музыкой.

Теоретикъ музыкантъ можетъ прекрасно понимать и читать своимъ сознаніемъ изображенныя нотами музыкальныя фразы; но если у него нѣтъ навыка игры на музыкальномъ инструментѣ, то онъ лишенъ возможности передать въ звукахъ эти фразы; онъ отлично понимаетъ, какой долженъ получиться аккордъ и что нужно сдѣлать руками, но пальцы его отказываются повиноваться и ак-

кордъ получается фальшивый, или то и дѣло прерывается ошибками. Единственнымъ средствомъ устранить затрудненія и пріобрѣсти возможность передавать въ звукахъ читаемыя по потамъ музыкальныя фразы является пріобрѣтеніе навыка игры, т. е. развитіе музыкальной техники. А для этого необходимы долгія и однообразныя упражненія.

Точно такъ-же и при обученіи грамотѣ техника или навыкъ въ чтеніи даются только путемъ продолжительныхъ упражненій. И упражненія эти должны быть однообразны. Но чтобы они не были скучны, они должны выливаться въ понятныя и знакомыя слова. Этимъ создается неослабный интересъ дѣтей. Ихъ влечетъ возможность слышать живую, понятную рѣчь изъ казавшейся мертвой книги. И чѣмъ слова доступнѣе и понятнѣе, тѣмъ интересъ къ чтенію становится пламеннѣе и неудержимѣе. Всякая задержка, перерывъ и разговоры въ этотъ моментъ не удовлетворяютъ дѣтей и даже какъ-бы раздражаютъ. Они проникнуты однимъ желаніемъ воспроизводить живую рѣчь изъ мертвой книги. Съ другой стороны эта, бывшая до сихъ поръ недоступной ихъ пониманію возможность, являясь для нихъ величайшимъ открытіемъ, дѣйствуетъ на умъ настолько обогащающимъ образомъ, что трудно еще найти другой такой моментъ, когда въ настроеніи дѣтей результатъ послѣдовавшаго умственного подъема или развитія былъ бы очевиднѣе чѣмъ тогда, когда они начинаютъ овладѣвать процессомъ сознательнаго чтенія. Классъ сразу преображается, и изъ разншерстной и шаловливой толпы дѣтей превращается въ однородное, сплоченное собраніе маленькихъ людей, проникнутыхъ единымъ умственнымъ интересомъ, серьезныхъ, вдумчивыхъ. Никакія предметныя бесѣды не могутъ дать въ этотъ начальный періодъ обученія подобнаго умственного подъема, не могутъ замѣнить послѣдовавшаго умственного развитія. Словомъ въ этотъ учебный моментъ въ развитіи дѣтей и безъ того совершается та-кой шагъ впередъ, что усиливать его навязываніемъ незнакомыхъ словъ и бесѣдъ о нихъ нѣтъ рѣшительно никакой надобности.



Конечно я не хочу этимъ сказать, что незнакомыя и требующія объясненій или бесѣды слова совсѣмъ не должны имѣть мѣста въ Азбукѣ. Напротивъ, это значить только, что главнѣйшій матерьялъ для чтенія въ Азбукѣ долженъ состоять изъ обыденныхъ и знакомыхъ дѣтямъ словъ; слова-же, требующія бесѣдъ и объясненій должны размѣщаться возможно рѣдко, служа только естественными и необходимыми этапами для отдыха. При такомъ размѣщеніи они будутъ не только вполне уместны, но могутъ даже усиливать интересъ дѣтей къ чтенію, если будутъ касаться предметовъ безусловно захватывающихъ дѣтское вниманіе.

Эти соображенія несомнѣнно должны служить руководящимъ началомъ для составителя раціональной Азбуки. Впослѣдствіи, когда дѣти все совершеннѣе будутъ овладѣвать навыкомъ въ чтеніи, составитель можетъ, конечно, шире пользоваться новыми словами и понятіями, какъ матерьяломъ для чтенія.

Когда запасъ пройденныхъ звуковъ и прочитанныхъ словъ будетъ настолько великъ, что составленіе доступныхъ по содержанію и простыхъ по формѣ фразъ будетъ въ достаточной мѣрѣ возможно, тогда явится вполне уместнымъ понемногу вводить дѣтей въ чтеніе такихъ фразъ. Торопиться во всякомъ случаѣ съ чтеніемъ фразъ и цѣлыхъ предложений не слѣдуетъ; тѣмъ менѣе слѣдуетъ предлагать ихъ съ первыхъ уроковъ чтенія, хотя бы къ тому и представлялась нѣкоторая возможность, такъ какъ фразу, какъ бы она проста ни была, для начинающаго ребенка во всякомъ случаѣ понять и упомянуть труднѣе, чѣмъ отдѣльное слово; а насиловать дѣтскую память и вниманіе, когда они и безъ того черезчуръ напряжены въ этой первичной стадіи умственной работы, нѣтъ никакихъ разумныхъ основаній. Притомъ фразы, которыя обычно составляются изъ первыхъ четырехъ — пяти пройденныхъ буквъ, бываютъ настолько незначущи, что никакой бѣды не можетъ быть, если и совсѣмъ ихъ опустить. Другое дѣло, когда дѣти уже вполне освоились съ чтеніемъ отдѣльныхъ словъ и, когда запасъ пройденныхъ буквъ и прочитанныхъ словъ настолько великъ,

что является возможность предложить цѣлый рядъ фразъ. Хотя бы эти фразы сами по себѣ были такъ-же пезначущи, но, будучи предложены въ цѣломъ рядѣ, они привлекаютъ дѣтское вниманіе разнообразіемъ содержанія, что создаетъ неослабѣвающий интересъ къ чтенію. Въ этихъ первыхъ фразахъ, за рѣдкими исключеніями, все должно быть дѣтямъ знакомо и понятно. Во всякомъ случаѣ заставлятъ дѣтей повторять наизусть прочитанную фразу не слѣдуетъ. Если бы у учителя являлось сомнѣніе, понялъ-ли ученикъ прочитанное, то это проще выяснять при помощи вопроса, который на одинъ моментъ останавливалъ-бы читающаго, не нарушая въ то-же время общаго настроенія класса. Это можно дѣлать приблизительно такъ.

Ученикъ читаетъ: Пшшу мало.\*) Учитель: —А ты много пишешь?

Тети пѣту.

—А у тебя есть тетя?

Хожу рано.

—Куда ты рано ходишь?

Несу кожу.

—А еще что носить?

Рѣжу лёжа.

—Удобно это лёжа рѣзать?

Сажу липу.

—Какая это липа? Куда ее сажаютъ?

И т. п. Такимъ образомъ чтеніе прерывается коротенькими вопросами, за которыми слѣдуютъ такіе-же несложные отвѣты. Причемъ учителю предоставляется рѣшить, когда необходимо предложить подобный вопросъ, а когда можно обойтись и безъ этого; тѣмъ болѣе, что слова, изъ которыхъ составлены фразы, прочитывались въ отдельности на первыхъ страницахъ Азбуки и должны быть дѣтямъ совершенно понятны.

Въ результатѣ продолжительнаго однообразнаго чтенія двухбуквенныхъ слоговъ, образующихъ слова и фразы, поглощающія вниманіе дѣтей доступностью и понятностью содержанія, пріобрѣтается наконецъ прочный и хорошій навыкъ въ чтеніи этихъ легчайшихъ словъ, состоящихъ изъ прямыхъ двухбуквенныхъ слоговъ.

Это и есть первая ступень обученія грамотѣ.

Періодъ усвоенія этой первой ступени достаточно продолжителенъ. И за это время необходимо изучить съ

---

\* „Ключъ русской грамоты“, стр. 9.

дѣтми раздѣленіе буквъ на гласныя, согласныя и полугласныя, а также необходимо, чтобы дѣти вполне освоились съ вѣрнымъ пониманіемъ слога, какъ части слова, заключающей въ себѣ непременно гласную букву.

Теперь является вполне естественная возможность перейти къ чтенію болѣе трудныхъ, трехбуквенныхъ слоговъ. Нечего говорить, что переходъ дѣлается постепенный, возможно облегчающій дѣло. Дѣти предупреждаются, что имъ теперь придется произносить заразъ по три буквы. На первыхъ порахъ третьей вводится полугласная *й* („Ключъ русской грамоты“—стр. 20, столбецъ 2-ой).

Когда переходятъ къ чтенію двухсложныхъ словъ, въ которыхъ одинъ слогъ трехбуквенный, а другой двухбуквенный, то въ первыхъ трехъ словахъ (стр. 20, столб. 4-ой и 5-ый) тире показываетъ, гдѣ читать три буквы заразъ, гдѣ—двѣ; затѣмъ дѣтямъ нужно сказать, что теперь они сами должны догадываться, гдѣ брать на одинъ слогъ три буквы, а гдѣ двѣ.

Начинается для дѣтей совершенно новая работа: приобрѣтеніе навыка въ чтеніи словъ, состоящихъ изъ неравныхъ слоговъ, которая и поглощаетъ на первыхъ порахъ все дѣтское вниманіе, такъ какъ имъ приходится самостоятельно рѣшать, когда произносить заразъ три буквы, и когда двѣ; а въ дальнѣйшемъ, когда произносить заразъ четыре буквы, когда три, когда двѣ.

Это и есть вторая ступень обученію грамотѣ.

Итакъ дѣти переходятъ къ чтенію словъ и фразъ, въ которыхъ трехбуквенные и двухбуквенные слоги чередуются въ различныхъ комбинаціяхъ. На этой ступени обученія является уже вполне возможнымъ и умѣстнымъ постепенно вводить чтеніе и обратныхъ слоговъ. Наконецъ чтеніе словъ, заключающихъ эти слоги, естественно завершается знакомствомъ съ буквою *з*, значеніе которой вполне существенно, такъ она служитъ для дѣтей показателемъ, что послѣдній слогъ не долженъ протягиваться при подачѣ голоса, а наоборотъ долженъ обрываться.

Вотъ такимъ-то путемъ дѣти, развивая свою самостоятельность, постепенно овладѣваютъ умениемъ при чтеніи

схватывать и воспроизводить въ звукахъ разнообразныя комбинаціи буквъ и, переходя послѣдовательно отъ болѣе легкаго къ болѣе трудному, приобрѣтаютъ навыкъ въ правильномъ чтеніи.

Неизбѣжную третью и послѣднюю ступень этой системы обученія чтенію составляетъ знакомство дѣтей съ трудными, многосложными словами, заключающими въ себѣ многобуквенные слоги („Ключъ русской грамоты“ стр. 52). Не подлежитъ никакому сомнѣнію, что добиваться навыка въ свободномъ чтеніи такихъ словъ не представляется возможнымъ въ этомъ періодѣ дѣтскаго образованія, да и нѣтъ надобности, такъ какъ въ обычной литературѣ такія слова встрѣчаются относительно рѣдко, составляя по преимуществу принадлежность литературы научной. И будетъ совершенно достаточнымъ, если дѣти приобрѣтутъ только нѣкоторое знакомство съ этимъ труднѣйшимъ матерьяломъ для чтенія; навыкъ-же можетъ явиться нескоро, черезъ два-три года.

Таковы главнѣйшія основанія, на которыхъ должна быть построена раціональная Азбука или букварь.

Сказаннымъ, я полагаю достаточно выяснено, что основной мыслью подобной книжки должно быть стремленіе всѣми возможными и разумными способами облегчить дѣтямъ приобрѣтеніе навыка къ правильному самостоятельному чтенію. А для этого весь сложный матерьялъ, подлежащій изученію, долженъ предлагаться въ постепенной трудности, причемъ переходъ къ послѣдующей ступени наступалъ бы только тогда, когда предыдущая основательно изучена и усвоена. Это во первыхъ. Во вторыхъ содержаніе читаемаго должно быть настолько просто и доступно дѣтскому пониманію, чтобы не вызывало пенужнаго, а тѣмъ болѣе бесплоднаго напряженія дѣтской мысли, которая и безъ того все время сосредоточена и обременена необычной энергіей переработать таинственные знаки въ связную рѣчь.

Шаблонный матерьялъ, предлагаемый для чтенія очень многими букварями, состоящій по преимуществу изъ русскихъ пословицъ и поговорокъ, долженъ быть признанъ

совершенно неудовлетворяющимъ своему назначенію и непригоднымъ.

Не давая никакихъ конкретныхъ образовъ, будучи во многихъ случаяхъ необычны по построению рѣчи, пословицы и поговорки представляютъ для начинающихъ читать 7—8-ми лѣтокъ умопомрачительную бессмыслицу. Тѣ отвлеченныя сентенціи философскаго характера, которыя въ нихъ заключаются, не могутъ быть ни усвоены, ни использованы въ этомъ дѣтскомъ возрастѣ. При помощи примѣровъ и всевозможныхъ разъясненій относительное пониманіе предложенной пословицы или поговорки можетъ быть наконецъ достигнуто, но сколько-же на это нужно употребить драгоценнаго времени? это во первыхъ; во вторыхъ сентенція или мораль, вытекающая изъ нея, беспомощно повисаетъ въ пространствѣ: черезъ самое короткое время, если не сейчасъ, дѣтскій умъ безслѣдно сметаетъ ее изъ своей памяти. Около 30 лѣтъ я состою народнымъ учителемъ, болѣе двухъ тысячъ дѣтей прошло подъ моимъ наблюденіемъ и вліяніемъ, немало я съ ними прочитывалъ, разбиралъ и выяснялъ пословицы и поговорки, даже не въ этой первичной стадіи обученія, и все-таки я не знаю ни одного случая, когда дѣти въ своихъ товарищескихъ разговорахъ, или во время игръ и развлеченій воспользовались бы готовой формулой какой нибудь пословицы или поговорки; очевидно она имъ не по плечу.

Но если дѣло обстоитъ такъ съ одной только пословицей, то что-же должно получиться, когда въ букварѣ предлагается дѣтямъ цѣлый рядъ пословицъ и поговорокъ, непрерывно слѣдующихъ одна за другою? Я думаю, что въ этомъ случаѣ въ головахъ будущихъ философовъ и моралистовъ должна получиться такая каша, которую и самый великій Кантъ затруднился бы расхлебать.

А въ то-же время пословицы и поговорки и до сихъ поръ составляютъ излюбленный матерьялъ для очень многихъ составителей букварей. Чѣмъ вызывается такая непоколебимость въ стремленіи терзать едва разбирающихся въ буквахъ младенцевъ, я совершенно отказываюсь по-



нимать; могу сказать только одно, что самое лучшее употребленіе, которое можно сдѣлать изъ этого матерьяла, это совершенно его опускать, не прочитывая съ дѣтьми. Но если Азбука наполовину уснащена пословицами и поговорками, то что-же остается тогда для дѣтскаго чтенія, и какимъ образомъ они могутъ получить навыкъ въ этомъ искусствѣ?

Съ другой стороны, отнимая просторъ у дѣтской самостоятельности, и ставя каждую строку читаемаго въ зависимость отъ разъясненій и толкованій преподающаго, такая Азбука не можетъ быть съ педагогической точки зрѣнія дана ученикамъ на руки для самостоятельнаго чтенія дома; а это лишеніе въ свою очередь отнимаетъ у дѣтей возможность пріобрѣтать навыкъ въ чтеніи путемъ самостоятельной работы. Но если бы кто либо призналъ высказываемое мною соображеніе несущественнымъ и счелъ возможнымъ давать дѣтямъ для самостоятельнаго чтенія Азбуку, заключающую въ себѣ крайне трудный и совершенно непонятный матерьялъ, то спрашивается: возможно-ли, чтобы при такомъ чтеніи у дѣтей развивались интересъ и любовь къ книгѣ?

Наконецъ не слѣдуетъ упускать изъ виду и тѣ, быть можетъ рѣдкіе и исключительные случаи (школы грамоты и т. п.), когда дѣти обучаются подъ руководствомъ совершенно неопытныхъ, или относящихся формально къ своему дѣлу, преподавателей; въ этихъ случаяхъ претенціозно составленные Азбуки — буквари съ мудренымъ содержаніемъ окажутся уже прямо-таки вредными, способствуя развитію въ дѣтяхъ механическаго, лишеннаго смысла чтенія.

Если Азбука, назначеніе которой при помощи разумныхъ пріемовъ научить дѣтей правильному чтенію, кромѣ этой главной, доминирующей цѣли, должна во что бы то ни стало попутно преслѣдовать и еще какую либо другую, служебную цѣль, то, на мой взглядъ, единственною такою возможною въ этомъ періодѣ умственной работы цѣлью можетъ быть во первыхъ обогащеніе дѣтскаго представленія и языка новыми для него словами и понятіями, и то съ необходимой осторожностью, какъ я вы-

сказывалъ раньше; во вторыхъ введеніе учениковъ изъ простыхъ, свойственнымъ дѣтямъ, оборотовъ рѣчи въ болѣе сложные и изящные обороты литературнаго языка, съ которыми имъ потомъ придется постоянно имѣть дѣло при чтеніи. Безъ сомнѣнія самый лучшій и самый подходящій въ этомъ отношеніи матерьялъ могутъ дать отдѣльныя строфы изъ стихотвореній, когда онѣ вполнѣ закончены и самостоятельны по содержанію. Этимъ матерьяломъ, насколько оказалось возможнымъ, я старался пользоваться. И такія выдержки изъ стихотвореній предлагаю для чтенія начиная съ 27 страницы („Ключъ русской грамоты“).

Для тѣхъ бесѣдъ и толкованій съ учениками, которыя возможны и желательны въ тѣ мѣсяцы, когда они проходятъ начало грамоты, должна быть составлена отдѣльная книга для малоопытныхъ или неподготовленныхъ преподавателей; сюда, если угодно, могутъ быть введены и пословицы съ поговорками; но нѣкимъ образомъ нельзя наполнять этимъ чуждымъ дѣтямъ матерьяломъ ту азбуку или букварь, который дается дѣтямъ на руки для самостоятельнаго чтенія, хотя бы и подъ руководствомъ учителя. Первая дѣтская книга, именуемая Азбукой, должна наилучшимъ образомъ удовлетворять своему коренному назначенію научить дѣтей читать.

Я думаю, что такой великій мыслитель и педагогъ практикъ, какимъ является Л. Н. Толстой, не могъ ошибиться въ опредѣленіи того пути, по которому должно идти обученіе дѣтей чтенію. И его „Новая Азбука“, появившаяся въ свѣтъ много лѣтъ тому назадъ, является единственнымъ прототипомъ разумно, цѣлесообразно и правильно составленной книги для обученія дѣтей чтенію. Къ глубокому сожалѣнію наша учебно-педагогическая литература и до сего времени игнорируетъ этотъ замѣчательный трудъ въ области обученія дѣтей грамотѣ и продолжаетъ пребывать въ слѣпомъ преклоненіи передъ нѣмецкими шаблонами, такъ умѣло и съ такимъ громаднымъ значеніемъ въ свое время развернутыми передъ нами безсмертнымъ творцомъ „Родного Слова“ К. Д. Ушинскимъ.

## П и с ь м о.

Послѣ всего сказаннаго, я думаю, въ достаточной степени выяснилось, что нѣтъ никакой существенной надобности вести обученіе письму совмѣстно съ обученіемъ чтенію.

Разъ умѣнье сливать звуки (читать) вытекаетъ не изъ анализа словъ, и этотъ анализъ даже не облегчаетъ чтенія, то нѣтъ основанія настаивать, чтобы письмо предшествовало чтенію, или шло съ нимъ параллельно. Тѣмъ болѣе, что опытъ показываетъ, что, при раздѣльномъ обученіи, и чтеніе и письмо всегда выигрываютъ въ быстротѣ образованія правильныхъ навыковъ.

Въ самомъ дѣлѣ, необходимость анализа слова, предшествующаго его произнесенію, до крайности замедляетъ возможность чтенія; отнимая массу времени для разговоровъ о словѣ и, замѣтно утомляя вниманіе учениковъ, анализъ оставляетъ слишкомъ мало мѣста для синтеза, для самаго чтенія; при этомъ зрительная память дѣтей (при чтеніи по буквамъ) и слуховая почти игнорируются, и во всякомъ случаѣ могутъ быть использованы только крайне слабо, тѣмъ болѣе что въ большинствѣ букварей буквенныя комбинаціи послѣдующаго слова бываютъ зачастую инныя, чѣмъ только что разобраннаго и прочитаннаго. И такимъ образомъ въ результатѣ получается то, что прочтутъ одно слово и опять начинаются продолжительные разговоры о слѣдующемъ словѣ, требующіе полного напряженія дѣтскаго вниманія. Это похоже на то, какъ еслибы голодному ребенку говорили о ѣдѣ, объясняя всѣ тонкости этого процесса, и въ то же время давали по микроскопическому кусочку.

Съ другой стороны въ письмѣ, которому даютъ назначеніе выполнять служебную роль при чтеніи, естественно игнорируются его основныя нужды и требованія; и оно низводится на второстепенное мѣсто. Несомнѣнно, что въ результатѣ такого отношенія письмо только проигрываетъ.

На самомъ дѣлѣ эти два процесса, письмо и чтеніе, настолько различны по своей природѣ, что соединять ихъ въ одно совмѣстное дѣйствіе нѣтъ никакихъ разумныхъ основаній.

Такимъ образомъ обученіе письму должно идти своимъ естественнымъ путемъ, независимо отъ чтенія, хотя и одновременно съ нимъ.

Я думаю, вполнѣ общепризнано, что занятіе письмомъ учитель долженъ начать показываніемъ дѣтямъ, какъ при этомъ нужно сидѣть, т. е. какъ держать корпусъ, ноги и руки. Говорить объ этомъ нѣтъ особенной нужды. Гораздо существеннѣе опредѣлить ту учебную вещь, при помощи которой дѣти должны начинать учиться писать, такъ какъ это, составляя спорный вопросъ, въ то же время очень важно.

Для меня совершенно очевидно, что дѣти должны начинать писать не перомъ.

И это потому, что перо инструментъ слишкомъ сложный. Въ немъ, какъ извѣстно, два кончика; для того, чтобы чернило стекло на бумагу, нужно нажать оба кончика одновременно, причемъ нужно нажать въ извѣстной степени, иначе получится клякса; если же провести по бумагѣ только однимъ кончикомъ, перо ничего, или почти ничего не напишетъ; напротивъ при веденіи кверху перо совсѣмъ не нужно нажимать, иначе оно будетъ трещать и разбрасывать по бумагѣ брызги. Словомъ, чтобы владѣть перомъ, нуженъ уже нѣкоторый навыкъ въ пальцахъ, а его то у начинающихъ дѣтей и нѣтъ. Заставляя этихъ дѣтей начинать писать перомъ, вы заставляете ихъ преодолевать за одинъ разъ нѣсколько трудностей, а это противорѣчитъ здравымъ педагогическимъ понятіямъ, такъ какъ совершенно нецѣлесообразно и для дѣтей невыпол-

нимо. Гораздо естественнѣе и разумнѣе будетъ предложить дѣтямъ писать перомъ только впоследствии, когда ихъ руки и пальцы въ достаточной степени освоятся при помощи простѣйшаго инструмента съ техникой письма.

А такимъ простѣйшимъ инструментомъ несомнѣнно является карандашъ. Въ крайнемъ случаѣ можетъ быть допущено начальное письмо грифелемъ на аспидныхъ доскахъ; но это письмо неудобно въ томъ отношеніи, что пріучаетъ пальцы къ очень сильному нажиму, это во-первыхъ, а во-вторыхъ слишкомъ утомляетъ зрѣніе. Итакъ для начала письма долженъ служить карандашъ.

Первыя упражненія въ письмѣ должны пріучить дѣтей держать правильно, тремя пальцами, карандашъ и дѣлать этими пальцами движенія, служащія къ письму. Наилучшимъ матерьяломъ для такихъ упражненій въ первый урокъ можетъ служить рисованіе самыхъ нехитрыхъ фигуръ: крестиковъ, кружочковъ, палочекъ, квадратиковъ; образцомъ квадратиковъ можетъ служить квадратъ, вырѣзанный изъ бѣлой бумаги и прикрѣпленный кнопкой къ классной доскѣ; затѣмъ рисованіе поставленной вертикально, или положенной горизонтально лѣстницы. Въ этотъ первый урокъ пользованіе грифелемъ и досками исполнѣ возможно, тѣмъ болѣе, что учителю придется дѣлать очень много поправокъ и указаній, которые легче произвести на грифельной доскѣ. Урокъ заканчивается тѣмъ, что учитель проводитъ у каждаго ученика на бумагѣ или доскѣ, при помощи обыкновеннаго квадратика-линейки, двѣ горизонтальныя параллельныя линіи, приблизительно на разстояніи  $\frac{1}{2}$  дюйма одну отъ другой, и предлагаетъ ученикамъ между этими двумя линіями написать рядъ палочекъ такъ, чтобы началомъ для каждой палочки служила верхняя линія, а окончаніемъ—нижняя; наклонъ для этихъ палочекъ будетъ у учениковъ произвольный, какъ кто сумѣетъ. Это упражненіе служитъ введеніемъ къ переходу учениковъ на тетрадки, на которыхъ параллельныя линіи будутъ уже нарисованы и наклонъ для палочекъ будетъ указанъ.

Этотъ первый урокъ письма исполнѣ уместно провести

на третій день занятій дѣтей въ школѣ, послѣ того, какъ будетъ объясненъ порядокъ изображенія (перечисленія) предметовъ въ направленіи отъ лѣвой руки къ правой.

На четвертый день занятій въ школѣ дѣтямъ раздаются для письма, разлинованныя тетрадки и карандаши. Главной задачей письменныхъ упражненій въ этотъ день является правильная постановка руки и развитіе пальцевъ; матерьяломъ для этого служить писаніе прямыхъ, не загнутыхъ палочекъ, причемъ дѣти по возможности приучаются начинать палочки отъ верхней и кончать на нижней линейкѣ, слѣдуя указанному въ тетрадкахъ накону.

На пятый день пишутъ тѣ же палочки, но уже соединяя ихъ штрихами.

На шестой день послѣ повторенія пройденнаго пишутъ палочки съ загибомъ вверху. Въ этотъ день является полная возможность показать дѣтямъ писаніе буквы *н*.

На седьмой день пишутъ букву *н* и *и*. Письмо заканчивается разложеніемъ слова *ни* на составные звуки и писаніемъ этого слова по буквамъ.

Порядокъ дальѣйшихъ занятій по письму указывается въ Азбукѣ („Ключъ русской грамоты“—стр. 84 и далѣе).

Писанію cadaго слова должно предшествовать разложеніе его на составные звуки и буквы. Первыми предлагаются слова самыя короткія, т. е. двухбуквенныя, образующія прямой слогъ. Вообще въ отношеніи состава словъ письмо идетъ все время согласно съ чтеніемъ. Пока дѣти читаютъ слова, состоящія изъ прямыхъ двухбуквенныхъ слоговъ, до тѣхъ поръ и для написанія предлагаются имъ слова такого же состава; слова же, заключающія въ себѣ трехбуквенныя и обратные слоги могутъ быть предложены для письма не раньше, какъ перейдутъ къ чтенію словъ этого же состава.

Такъ какъ письмо располагается по степени трудности и по степени возможности писать извѣстные элементы буквъ, то изученіе самихъ буквъ находится главнымъ образомъ въ зависимости отъ этого условія, а потому слѣдуетъ не всегда согласно съ тѣмъ порядкомъ, въ



какомъ оно идетъ при чтеніи; напр. знакомство съ печатнымъ знакомъ буквы *т* при чтеніи дѣти пріобрѣтають на пятый день занятій въ школѣ, но писать эту букву на пятый день занятій не приходится, такъ какъ элементы, изъ которыхъ состоитъ она, еще не изучены въ письмѣ, и писать ее возможно будетъ только приблизительно на двѣнадцатый день занятій. Можетъ случиться и наоборотъ, т. е. въ письмѣ будетъ проходить начертаніе той буквы, которая еще не была изучена въ чтеніи. Вообще же нужно признать неизбѣжнымъ, что письмо будетъ всегда нѣсколько отставать отъ чтенія; что и понятно, такъ какъ ребенку только запомнить букву (въ чтеніи) гораздо легче, чѣмъ выучиться самому ее воспроизводить (въ письмѣ).

Что касается до того, разлагать ли передъ написаніемъ слово сперва на слоги, а потомъ на буквы, или разлагать сразу на буквы, казалось бы не должно быть общаго правила, и рѣшеніе вопроса могло бы зависѣть отъ состава предлагаемыхъ словъ.

Если предлагается напимѣръ къ написанію слово *шуба* въ которомъ большинство звуковъ ясно выражены въ органахъ рѣчи (у, б, а), то дѣти сразу и безошибочно опредѣляютъ, что оно состоитъ изъ четырехъ звуковъ и въ какой послѣдовательности должны идти буквы при написаніи его; въ этомъ случаѣ, казалось бы, нѣтъ никакой надобности разбивать слово предварительно на слоги. На самомъ дѣлѣ это не такъ.

Дѣло въ томъ, что при послѣдующемъ, даже довольно свободномъ письмѣ, напр. на второй годъ обученія, огромное число орфографическихъ ошибокъ происходитъ отъ того, что дѣти въ сознаніи своего умѣнья пишутъ слова заразъ, не разбивая ихъ на слоги. Таковы всѣ пропуски буквъ и искаженія словъ. А потому, чтобы предупредить возможность подобныхъ ошибокъ въ послѣдствіи, необходимо съ самаго начала образовывать у дѣтей неизмѣнную привычку писать каждое слово непремѣнно по слогамъ, привычку, которая должна остаться у нихъ на всю жизнь. Такимъ образомъ какое бы слово ни предлагалось

къ написанію и какъ бы ни былъ очевиденъ составъ его, дѣти непремѣнно должны писать его по слогамъ.

Положимъ предлагается къ написанію слово: *ноша*. Учитель произноситъ нѣсколько разъ это слово по слогамъ и спрашиваетъ, какіе въ этомъ словѣ первые два звука. Если бы дѣти затруднились опредѣлить, то учитель произноситъ одинъ только первый слогъ и спрашиваетъ, сколько въ немъ звуковъ. Дѣти говорятъ:—два.

— Какіе?

Дѣти говорятъ:—*н* и *о*.

— Вѣрно, въ началѣ слова *ноша* два звука: *н*, *о*. А сколько нужно буквъ, чтобы записать эти два звука?.. Какая будетъ первая буква?.. какая вторая?..

— Напишемъ теперь это начало слова: *но*. Пишите. Какую первую букву нужно писать?.. (пишутъ). Какую вторую?.. Прочитайте, что вы написали. (Читаютъ: *но*).

— Это только начало слова *ноша*. Въ немъ еще есть конецъ. Какой?.. *ша*! Сколько здѣсь звуковъ?.. Какіе?.. Сколько нужно буквъ, чтобы записать эти звуки?.. Какая будетъ первая буква?.. какая вторая?..

— Прибавимъ теперь къ началу, которое у насъ написано, этотъ конецъ: *ша*. Какую первую букву нужно писать?.. (пишутъ). Какую вторую?.. Прочитайте этотъ конецъ слова... Прочитайте теперь все слово, сперва начало, потомъ конецъ.

Разлагая такимъ образомъ каждое данное слово на составные звуки, дѣти пишутъ его по частямъ. Въ дальнѣйшемъ, какъ только явится возможность, эти части словъ именуется слогами.

Несомнѣнно, что подобный детальный разборъ или разложеніе cadaго слова въ значительной степени замедляетъ приобрѣтеніе навыка въ письмѣ, т. е. уменьшаетъ количество словъ возможныхъ къ написанію въ каждый данный урокъ; и единственнымъ средствомъ развитія навыка въ это время является писаніе одного и того же слова по нѣскольку разъ. Но это, конечно, скучно и легко могло бы повести къ привычкѣ писать механически, если бы примѣнялось продолжительное время.

Однако эти неблагоприятныя условія первыхъ уроковъ письма вскорѣ могутъ быть до нѣкоторой степени ослаблены.

Какъ только будетъ усвоено письмо первыхъ 10—12 буквъ, является возможность замѣнить это сознательное, но медленное письмо болѣе успѣшнымъ, при которомъ нѣтъ необходимости разлагать все предлагаемое слово на его составные звуки и буквы, такъ какъ каждое послѣдующее слово вытекаетъ изъ предыдущаго. Дѣлается это обыкновенно такимъ образомъ.

Предлагается, положимъ, къ написанію словъ *роща*. Это первое слово разлагается совершенно такъ-же, какъ это дѣлалось со словомъ *ноша*, и въ концѣ концовъ у дѣтей является въ тетрадкахъ написанное по слогамъ слово *роща*. Дѣти его прочитываютъ.

Тогда учитель спрашиваетъ:—Какая третья буква въ этомъ словѣ *роща*? Дѣти смотрятъ въ тетрадки и отвѣчаютъ: *щ*.

— А если вмѣсто буквы *щ* поставить букву *т*, тогда какое слово получится?... Давайте напишемъ это слово *рота*. Первый слогъ такой-же какъ и въ словѣ *роща*. Скажите этотъ слогъ... Напишите его. (Дѣти пишутъ). А второй какой слогъ?... Какія въ немъ буквы?... Напишите.

Такимъ образомъ у дѣтей является въ тетрадкахъ второе написанное слово *рота*. Затѣмъ учитель опять обращается къ ученикамъ.

— А которую букву нужно перемѣнить въ словѣ *рота*, чтобы вышло слово *нота*.

Дѣти отвѣчаютъ.

— Давайте напишемъ это слово: *нота*. Какой первый слогъ?... Какія въ немъ буквы?... (Пишутъ). Какой второй слогъ?... Напишите.

Является написанное въ тетрадкахъ третье слово *нота*. Затѣмъ мѣняется третья буква *т* на букву *ш*, получается слово *ноша*. Опять мѣняется третья буква *ш* на букву *и*, получается слово *нои*. Наконецъ мѣняется четвертая буква *а* на букву *и*, получается слово *нои*.

Такимъ образомъ дѣти пишутъ вполне осмысленно цѣлый рядъ знакомыхъ, понятныхъ словъ, затрачивая на разборъ ихъ возможно наименьшее время.

Эта система имѣетъ за собой то преимущество, что поддерживаетъ все время въ дѣтяхъ неослабѣвающий интересъ и вниманіе къ дѣлу; съ другой стороны она настолько вызываетъ дѣтскую самостоятельность, что къ концу работы является полная возможность предлагать вопросы даже въ неопредѣленной формѣ:

— А какую одну букву можно перемѣнить въ этомъ словѣ, чтобы получилось новое слово?

И дѣти наперерывъ указываютъ букву и называютъ то слово, которое получится отъ замѣны только одной буквы другою. Само собою разумѣется, что они такимъ образомъ придумываютъ все новыя и новыя слова.

Для большей наглядности я считаю нужнымъ привести нѣсколько рядовъ такихъ словъ, изъ которыхъ каждое послѣдующее получается изъ предыдущаго отъ перемѣны въ этомъ послѣднемъ только одной буквы. Та буква, которая подлежитъ перемѣнѣ въ предлагаемыхъ рядахъ напечатана курсивомъ.

ника	<i>роса</i>	лица	мама	куни
пища	<i>коса</i>	липа	сама	кули
пищу	<i>коси</i>	кипа	сами	пули
пишу	<i>кони</i>	кину	сапи	пули
нашу	<i>кони</i>	кину	сопи	гули
нашу	<i>купи</i>	шинну	гопи	гуси
наша	<i>тупи</i>	типу	гори	губи
каша.	<i>тупо</i>	топу.	гора	зуба
	туго.		горе	шуба.
			море.	

Вотъ все самое существенное, что необходимо сказать относительно начальнаго письма. Остальное зависитъ отъ таланта и находчивости преподающаго, а также тѣхъ условій, въ которыя онъ поставленъ.

Во всякомъ случаѣ сущность обученія письму состоитъ въ развитіи въ дѣтяхъ вполне сознательнаго, одухотво-

реннаго неослабѣвающимъ интересомъ, отношенія къ этому процессу и въ предупрежденіи всѣми разумными способами возможности ошибокъ; а также въ неослабномъ наблюденіи за образованіемъ у дѣтей правильныхъ навыковъ.

Однако справедливость требуетъ сказать, что занятіе начальнымъ письмомъ съ многочленнымъ классомъ дѣло крайне не легкое, такъ какъ требуетъ отъ преподающаго массы самаго мелочнаго, непрерывнаго труда и вниманія, и ни одной минуты покоя; причемъ продуктивность занятія всетаки не можетъ быть высокой, т. е. не даетъ нравственнаго удовлетворенія.

Независимо отъ того, что преподающій все время долженъ ни на минуту не упускать изъ вида положеніе корпуса, рукъ, пальцевъ каждаго изъ пишущихъ, независимо отъ этого, каждая написанная буква, каждое написанное слово должны быть провѣрены въ тетрадкѣ каждаго ученика, и это въ то время, когда идетъ самое занятіе; т. е. преподающій во время, на самомъ дѣлѣ послѣ, письма слова долженъ подойти къ каждому ученику и сдѣлать соотвѣтствующія поправки и замѣчанія, по большей части крайне однообразныя и зачастую до нельзя мелочныя; и только послѣ такого обхода является возможность перейти къ письму слѣдующаго слова. Это сильно утомляетъ преподающаго, по и на ходѣ занятій вліяетъ задерживающимъ образомъ. Если классъ состоитъ изъ 50 человекъ (нормальная цифра перваго класса современной начальной школы), и если на каждаго ученика при обходѣ преподающій затратитъ только 10 секундъ (на самомъ дѣлѣ больше), то и тогда на обходъ всего класса потребуется, скажемъ въ круглой цифрѣ, 8 минутъ. Затѣмъ писаніе слѣдующаго слова и новый обходъ всего класса. Такимъ образомъ при самыхъ благоприятныхъ условіяхъ дѣти за часовой урокъ могутъ написать только семь словъ. Но этого почти никогда не бываетъ, такъ какъ, даже при рекомендуемой мною системѣ, на разборъ при замѣнѣ одного слова другимъ всетаки уходитъ нѣкоторое время, притомъ-же учебный

часть въ большинствѣ случаевъ имѣеть продолжительность 50—55 минутъ (выключая маленькія перемѣны), наконецъ въ началѣ урока требуется нѣсколько минутъ на приготовленіе или раздачу тетрадокъ и карандашей. А повтореніе пройденныхъ наканунѣ буквъ, а письмо элементовъ, а показываніе новой буквы?! Словомъ, втеченіе одного урока классъ въ 50 человѣкъ можетъ написать только шесть новыхъ словъ. И это при самыхъ благопріятныхъ условіяхъ, когда не предвидится ничего задерживающаго (отсутствовавшіе наканунѣ и т. п.) и когда преподающій способенъ на до нельзя напряженный трудъ.

Такимъ образомъ при раціональной постановкѣ обученія письму въ современныхъ многолюдныхъ классахъ продуктивность этого занятія можетъ быть для дѣтей только весьма слабой и приобрѣтеніе навыка весьма медленнымъ; а вмѣстѣ съ этимъ неизбежно возникаютъ неблагоприятныя условія, ведущія вообще дѣло образованія и воспитанія въ невыгодную сторону. Продолжительные перерывы, получающіеся во время обхода преподающимъ многочисленныхъ учениковъ и осмотра ихъ работъ вызываютъ въ дѣтяхъ ослабленіе интереса, скуку, а вмѣстѣ съ этимъ побуждаютъ къ беспокойному состоянію, при которомъ одинъ только шагъ къ нарушенію класснаго порядка. Преподающій видитъ и чувствуетъ это, сокращаетъ насколько только возможно время обхода, разбивается на части. Вѣдь онъ долженъ нагнуться къ каждому ученику, къ каждой тетрадкѣ, очень часто дѣлая поправки, долженъ присѣсть за тѣсный, совершенно для него неприспособленный ученический столъ и т. п.; если онъ близорукъ, тѣмъ для него хуже. Въ результатѣ семь или восемь написанныхъ словъ и доведенный до полного переутомленія преподающій.

Мудрено-ли послѣ этого, что раціональное обученіе письму замѣняется въ концѣ концовъ суррогатами такого обученія: списываніемъ съ образцовъ, повтореніемъ по нѣсколько разъ письма одного и того-же слова и т. п. Или-же преподающему приходится, махнувъ рукой на всяческія ошибки и исправленія, на воспитательную сто-

рону дѣла, вести преподаваніе въ расчетѣ на способнѣйшихъ. Въ результатѣ громадный процентъ отстающихъ и неуспѣвающихъ: 30% и больше для перваго класса.

И это только оттого, что несоотвѣтствующее потребностямъ дѣла количество учениковъ возлагается на одного преподающаго. Если вообще въ учебныхъ заведеніяхъ замѣчается такая градація, что младшіе классы болѣе многолюдны, чѣмъ послѣдующіе, то это объясняется только естественнымъ теченіемъ вещей: выбывающіе, необходимо отстающіе (по болѣзни и пр.); но такая градація совершенно не обусловливается потребностью дѣла. На оборотъ, не задумываясь можно сказать, что чѣмъ ученики становятся болѣе развитыми и болѣе подготовленными, тѣмъ большее ихъ количество могло бы соединяться въ одномъ классѣ, конечно если этому не будутъ препятствовать другія условія преподаванія.

Во всякомъ случаѣ относительно начала образованія здравый смыслъ подсказываетъ, что раціональная постановка дѣла требуетъ, чтобы неграмотные и совершенно неподготовленные къ предстоящему дѣлу дѣти соединились въ немногочисленные классы или группы. Мнѣ кажется, что 25 человекъ это наивысшее количество такихъ начинающихъ дѣтей, которое можно поручить одному преподающему. На второй годъ обученія двѣ такія группы могутъ быть соединены въ одинъ общій второй классъ.

Но пока организація школьнаго дѣла не даетъ такихъ условій, преподающему приходится очень жутко. И только его таланту, практическому опыту и, главное, запасу силъ предоставляется рѣшать насколько и когда можно твердо стоять на раціональныхъ приѣмахъ преподаванія, и когда волей неволей приходится ихъ ослабить, чтобы достигнуть необходимой успѣшности.

Основываясь на только что изложенномъ, тѣмъ съ большимъ правомъ приходится подтвердить, что начальное письмо неизбѣжно и всегда должно нѣсколько отставать отъ начальнаго чтенія, такъ какъ это послѣднее по своей природѣ лишено тѣхъ, только что перечисленныхъ, невыгодныхъ сторонъ преподаванія, которыми обуслови-



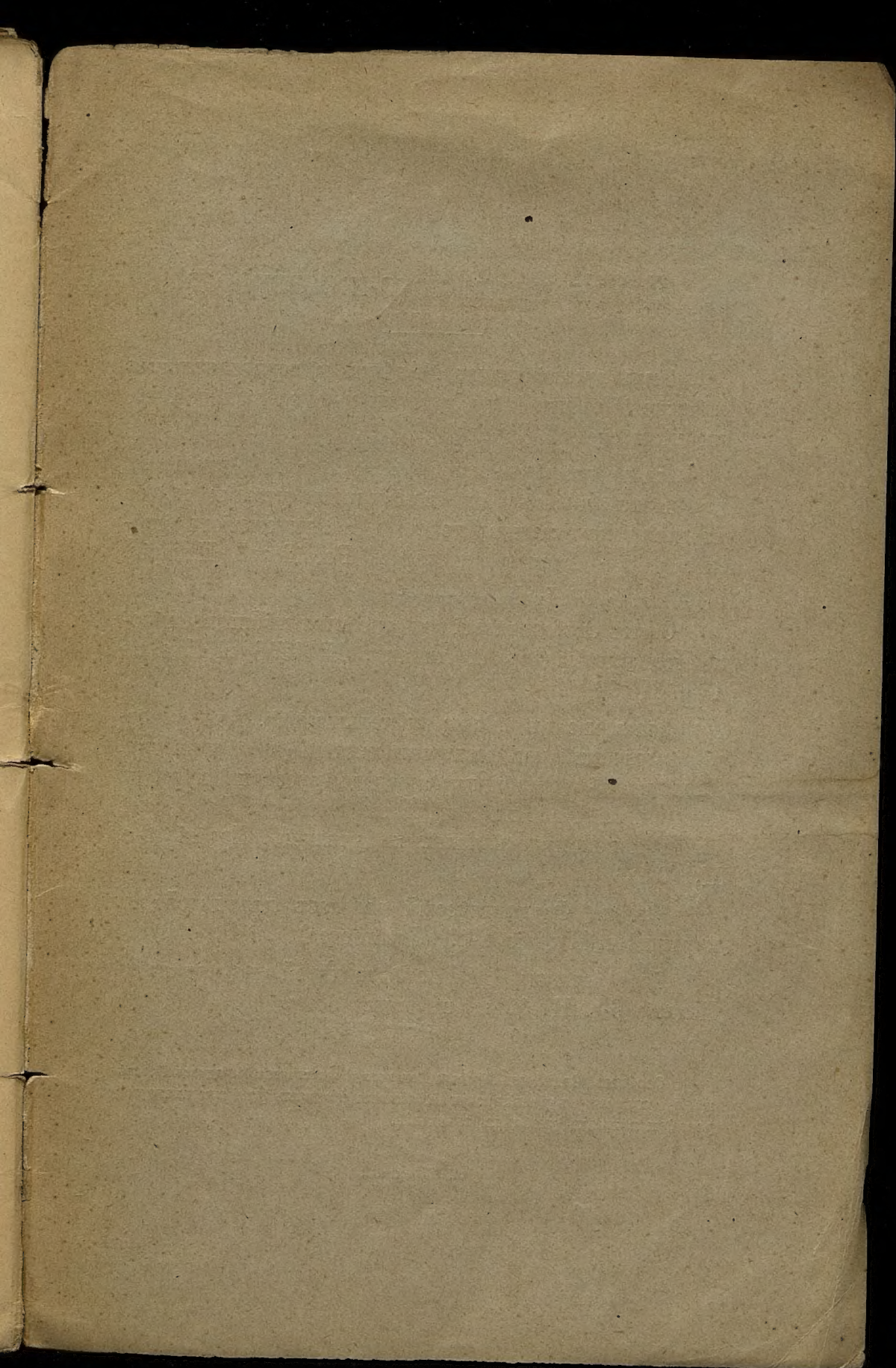
вается обученіе письму: при обученіи чтенію многолюдность класса не имѣетъ почти никакого значенія.

А если это такъ, то насколько-же отягчаются условія преподаванія теоретиками того метода, который и при современныхъ условіяхъ требуетъ совмѣстнаго обученія письму—чтенію, гдѣ письмо не имѣетъ права отставать отъ чтенія. Повидимому этотъ методъ предусмотрительно взвѣсилъ все, кромѣ наличныхъ человѣческихъ силъ преподающаго. Мудрено-ли послѣ этого, что въ угоду трудно-осуществимому методу стали раздаваться настойчивые голоса о совершенной ненужности и чуть-ли не вредѣ развитія у дѣтей изящнаго письма (примитивныхъ основъ каллиграфіи); можетъ быть и возникновенію идеи ненужной обширности русскаго алфавита и необходимости подвергнуть его сокращенію мы обязаны отчасти той-же причинѣ.

Но не этимъ палліативамъ суждено поставить дѣло обученія и преподаванія на должную высоту.

И только когда всеобщее обученіе, высокое значеніе котораго теперь провозглашается повсюду, будетъ осуществлено и на дѣлѣ высоко, т. е. когда школы будутъ во что бы то ни стало окружены необходимыми и незбылемыми условіями ихъ процвѣтанія, только тогда для преподающихъ будетъ вполнѣ выполнимо раціональное обученіе и истинное воспитаніе подрастающихъ поколѣній.







## Другія книги того-же автора:

**Ключъ русской грамоты.** Азбука и первоначальныя упражненія въ чтеніи рускомъ и церковно-славянскомъ, письмѣ и счетѣ. М. 1903 г. Ц. 20 к.

**Начало географіи,** книги для класснаго чтенія въ городскихъ и сельскихъ начальныхъ училищахъ, со многими рисунками въ текстѣ и съ приложеніемъ конспекта прочитаннаго и карты Россійской Имперіи. Ц. въ бум. 65 к., въ папкѣ 80 к.

**Опытъ систематизаціи употребительнѣйшихъ ариометическихъ задачъ по типамъ.** М. 1908 г. Изданіе 13-е. Ц. 30 к.

**Дополненіе къ „Опыту систематизаціи“.** Для усвоенія метрической или десятичной системы мѣръ и вѣсовъ. Таблицы мѣръ, таблицы перевода русскихъ мѣръ въ десятичныя и обратно, примѣры и задачи. Въ объемѣ курса ариометики начальныхъ училищъ. Изданіе 3-е. Ц. 10 к.

**Мячикъ.** Фантастическій рассказъ для дѣтей, съ картинами. Изданіе 2-е. (Печатается).

**Дядя Чернышъ.** Рассказъ для дѣтей съ картинами. Изданіе 6-е. Ц. 50 к., въ папкѣ 65 к.

Особымъ Отдѣломъ Ученаго Комитета Министерства Народнаго Просвѣщенія допущенъ въ ученическія бібліотеки среднихъ (для младшаго возраста) и низшихъ учебныхъ заведеній.